

جامعة مؤتة

عمادة الدراسات العليا

مسرحيّة الطّفل في الأدب العربيّ
(مسرح الشّارقة نموذجاً)

إعداد الطالب

مُعاذ جميل الحيّاري

إشراف:

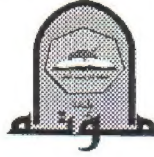
الأستاذ الدكتور محمد الشوابكة

رسالة مقدّمة إلى عمادة الدّراسات العلّيا استكمالاً
لمتطلبات الحصــول على درجة الدكتــــــوراه
في الأدب والنّقــد قسم اللّغة العربيّـــة وآدابهـــا

جامعــة مُؤتة، 2008

الآراء الواردة في الرسالة لا تُعبر بالضرورة عن وجهة نظر جامعة مؤتة

بسم الله الرحمن الرحيم



MUTAH UNIVERSITY
Deanship of Graduate Studies

جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

نموذج رقم (14)

قرار إجازة رسالة جامعية

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالب معاذ جميل الحياري الموسومة بـــ:

مسرحية الطفل في الأدب العربي مسرح الشارقة نموذجاً

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في **اللغة العربية.**

القسم: اللغة العربية.

	التوقيع	التاريخ	
أ.د. محمد علي الشوابكة		2008/07/29	مشرفاً ورئيسا
أ.د. شكري عزيز الماضي		2008/07/29	عضواً
أ.د. محمد أحمد المجالي		2008/07/29	عضواً
أ.د. سامح عبدالعزيز الرواشدة		2008/07/29	عضواً

عميد الدراسات العليا

أ.د. حسام الدين المبيضين



MUTAH-KARAK-JORDAN
Postal Code: 61710
TEL :03/2372380-99
Ext. 5328-5330
FAX:03/ 2375694
e-mail: dgs@mutah.edu.jo sedgs@mutah.edu.jo
http://www.mutah.edu.jo/gradest/derasat.htm

مؤته – الكرك – الاردن
الرمز البريدي :61710
تلفون :99-03/2372380
فرعي 5328-5330
فاكس 03/2 375694
البريد الالكتروني
الصفحة الالكترونية

الإهـــداء

إلى روحه الطّاهرة...

معلّمي الأوّل، الذي تلقّيت على يديه أبجديّات الحياة

...والدي

وإلى من أمدّتني بالعزم بدعواتها وحنانها، أطال الله في عمرها

...والدتي

وإلى الصّبورة الوفيّة التي تحمّلت وعانت كثيراً

...زوجتي

وإلى الأمل العذب الذي من أجله أعيش

....أبنائي

ســـعد

ورؤى

وعبدالله

أهــدي هــذا الجهــد

معاذ الحياري

شـــكر وتقــدير

إلى أستاذي الجليل

الأستاذ الدّكتور محمد علي الشوابكة الأكرم

على تواضعه وكرمه وفضله الذي أسبغه عليّ بموافقته الإشراف

على هذا البحث وعلى ملاحظاته القيّمة وتوجيهاته السديدة التي لولاها ما كان لهذا

البحث أن يكون.

وإلى الأجلاء الأفاضل

الأستاذ الدكتور شكري الماضي الأكرم

والأستاذ الدكتور محمد المجالي الأكرم

والأستاذ الدكتور سامح الرواشدة الأكرم

تكرُّمهم بالموافقة

على مناقشته وتحملهم عناء قراءَته، وتكبّدهم

مشقّة السفر والحضور في هذا اليوم

فلهم منّي كل تقدير وعرفان وشكر

وامتنان.

معاذ الحياري

جدول المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء	أ
الشكر والتقدير	ب
فهرس المحتويات	ج
الملخص باللغة العربية	ز
الملخص باللغة الإنجليزية	ح
الفصل الأول: المنحى التعليمي العلمي	**1**
1.1 مقدمة	1
2.1 المضمون التعليمي	11
1.2.1 المضامين التعليمية في المسرحيات موضوع الدراسة	18
1.1.2.1 بنية التكامل والتضافر	19
2.1.2.1 إشكالية التلوث البيئي	23
3.1.2.1 أهمية الماء في الحياة	29
4.1.2.1 الفضاء الخارجي والتلوث	35
5.1.2.1 رمزية الألوان	42
6.1.2.1 مضامين مقتضبة	43
الفصل الثاني: المنحى التثقيفي	**48**
1.2 المضمون الديني	48
2.2 مكانة القصة في الإسلام	50
3.2 المضمون الإسلامي في المسرحيات مضمون الدراسة	56
1.3.2 التوحيد	57
2.3.2 القسم	59
3.3.2 الدعاء	60
4.3.2 الإيمان بالقضاء والقدر	61
4.2 المضامين الدينية اللفظية	62
5.2 قضايا دينية عامة	63
1.5.2 المضمون الديني في مسرحية (ميشو ومارد الغابة)	64
2.5.2 المضمون الديني في مسرحية (الديك والدجاجة)	65
3.5.2 المضمون الديني في مسرحية (الغابة العطشى)	65

4.5.2 المضمون الديني في مسرحية (سلة الخير) 69

5.5.2 المضمون الديني في مسرحية (الإجاص الذهبي) 76

6.2 المضمون التاريخي والشعبي 84

7.2 المسرحية والتاريخ 84

8.2 الكاتب والتاريخ 86

9.2 المسرحية والأحداث التاريخية 87

10.2 الخيال التاريخي 88

1.10.2 المضمون التاريخي في مسرحية (جنة الأصدقاء) 90

2.10.2 المضمون التاريخي في مسرحية (جوهرة الأميرة) 95

3.10.2 المضمون التاريخي في مسرحية (الإجاص الذهبي) 98

11.2 المضمون الأسطوري 101

1.11.2 أسطورة جلجامش 102

2.11.2 المضمون الأسطوري في مسرحية (ميشو ومارد الغابة) 104

الفصل الثالث: المنحى الوعظي والإمتاعي **109**

1.3 الوظيفة المعرفية للأدب 111

2.3 الأدب والتربية 112

3.3 الأدب بوصفه رسالة تربوية 113

4.3 التربية 122

5.3 الأهداف في العملية التربوية 123

6.3 القيم التربوية في المسرحيات موضوع الدراسة 129

الفصل الرابع: بناء المسرحية **186**

1.4 المسرح 186

1.1.4 الاعتبارات الفنية للمسرحية 189

2.4 الأفكار العامة 197

3.4 الحبكة 204

4.4 الأحداث 210

1.4.4 نمو الأحداث 211

2.4.4 الحدث والبيئة 213

5.4 الصراع 215

1.5.4 الصراع في مسرحية ميشو 217

2.5.4 الصراع في مسرحية أصدقاء الشمس	218
3.5.4 الصراع في مسرحية الإجاص الذهبي	219
4.5.4 الصراع في مسرحية سلة الخير	220
6.4 التشويق	221
7.4 الغموض	226
8.4 ذروة التأزم	228
9.4 الحل	231
الفصل الخامس : الشخصية في المسرحية	**236**
1.5 الشخصية	236
1.1.5 الشخصية في المسرحية	237
2.1.5 أبعاد الشخصية	242
3.1.5 الشخصية والحدث	244
4.1.5 أنماط الشخصية	248
1.4.1.5 الشخصية بحسب السن	249
2.4.1.5 الشخصية بحسب الجنس	252
3.4.1.5 الشخصية النامية والشخصية الجاهزة	259
4.4.1.5 الشخصية الرئيسية والشخصية المناوئة	265
5.4.1.5 الشخصيات الإنسانية والشخصيات المؤنسنة	268
6.4.1.5 أنماط أخرى من الشخصيات	272
5.1.5 أسماء الشخصيات	274
6.1.5 الشخصية واللغة	277
7.1.5 الشخصية ومنظومة القيم	281
الفصل السادس : دراسة أسلوبية	**287**
1.6 بين القصة والمسرحية	287
2.6 المسرحية بين الموهبة والخلق	291
3.6 الإطار المسرحي	292
4.6 هيكل المسرحية وتوجيهات المؤلف	299
5.6 اللغة في مسرحية الطفل	310
6.6 الحوار في المسرحية	312
7.6 بساطة التعبير	325

8.6 التكرار 331
9.6 المفارقة 334
10.6 الخاتمة 336
المصادر والمراجع 340

المُلــخّص

مسرحيّة الطّفل في الأدب العربيّ [مسرح الشارقة نموذجاً]

معاذ جميل الحياري

جامعة مؤتة، 2008م

يهدف هذا البحث إلى دراسة مسرحيّة الطّفل بوصفها أدباً خاصاً، يُكتب للطّفل ويقوم على اعتبارات خاصة تفرضها طبيعة المتلقّين وخصائصهم النّمائيّة العمرية والعقلية واللغوية، وينطلق البحث من فرضيات أولها أنّ المسرحيّة يمكن أن تكتب لتقرأ، ولتؤدى على خشبة المسرح، كما أنّها قد تكتب لتقرأ فقط، وتسعى الدّراسة إلى النظر إلى المسرحيّة بوصفها وسيلة ترفيه وتسلية، قبل أن تكون وسيلة تعليم وتثقيف. وأنّ المتعة التي يحققها الطّفل من تلقّي المسرحيّة تأتي أولاً قبل تحقيق الفائدة، فإذا ما تحققت الفائدة مع المتعة فإنّ هذا يُضاف إلى مزايا المسرحيّة ويزيد من أهمّيّتها، كما أنّ المسرحيّة وسيلةٌ لتعميق اتصال الطّفل بدينه وبتراثه وأداة للاطلاع على أحداث تاريخيّة وقصص أسطورية، فضلاً عن توجيه سلوكه نحو العادات الإيجابيّة، ونبذ العادات السلبيّة.

ومسرحيّة الطّفل تقوم أدباً كاملاً له ما لأدب الراشدين من سمات، ويتحقق فيها ما يتحقق فيه من شروط مع مراعاتها لخصوصيّة المتلقّين، ومراحل نموّهم المختلفة، التي تجعل مسرحيّة الطّفل تتطلب وعياً من الكاتب بأهمية معرفة مراحل الطّفولة وخصائص كلّ مرحلة منها. وقد اختارت الدّراسة إمارة الشّارقة إحدى الإمارات العربيّة المتّحدة نموذجاً؛ لما يتميّز به مجتمع الشّارقة من خصائص، أوّلها سمة التّنوّع فسكانها مزيج متآلف من شتّى أقطار الوطن العربيّ، كما أنّها توفّر سُبل تشجيع التّأليف والإبداع وتقوم بنشر الأعمال الأدبيّة للمؤلّفين العرب من شتّى الأقطار ومنهم كُتّاب المسرح، وتقيم أيّاماً مسرحيّة سنويّة، ومهرجانات مسرحيّة للكبار وللأطفال، وفيها معهد للفنون المسرحيّة، ودائرة ثقافيّة نشطة، كلّ ما سبق يجعلها بيئة مثاليّة. وقد خلُصت الدّراسة إلى أنّ مسرحيّة الطّفل أدب كامل يحتاج إلى المزيد من الاهتمام والرّعاية والدّراسة، وأنّها وسيلة ترفيهٍ وتعليمٍ وتوجيهٍ على قدرٍ كبيرٍ من الفاعليّة.

Abstract

The Child Drama in Arabic Literature
(Sharja Theatre as a model)

Mo'ath Jamil Al-Hiari

Mu'tah University, 2008

This research aims at studying child Drama as a special Literature which is written for the child and is based on certain consideration, imposed by the nature and the developmental, mental, linguistic and age characteristics of the receivers (children).

The research presupposes that a play can be written to be read and performed on a stage, just as it may be written to be read only.

The study seeks to look at a play as an amazing and entertaining means before it is considered an educational and edifying one.

The joy the child feels and achieves from receiving the play has priority over achieving the benefit. If joy is achieved with benefit, the play is more distinguished and important.

Dramatic writing (play) is also, a way (means) of enhancing the connection between the child and his religion and culture.

The play is a tool to study be familiarized with historical events and mythical stories. Besides, it directs a child's behavior towards positive habits and abandoning negative ones.

A child play forms a complete literature, which has the same features of an adult literature, providing it consider the psychological and developmental characteristics of the receivers. All this requires awareness from the Dramatist of the importance of knowing childhood stages and the features of each.

الفصل الأوّل

المنحى التّعليميّ (العلميّ)

1.1 مقدّمــة

الحمد لله وكفى وصلاة وسلاماً على نبيّه الــذي اصــطفى، هــذه دراســة متواضعة دفعتني جملة أسباب للقيام بها، لعلّ أيّاً منها لا يقلُّ أهمية في نظري عــن غيره، وأولها حبّي للمسرح منذ تفتح وعيي على هذا الفن الجميل، ق بل نحو ثلاثــين عاماً. وثانيها رغبتي الشديدة في استكمال رحلة بدأتها في المرحلة الجامعية الأوّلــى عندما كتبت بحث التخرج في الأدب المسرحيّ، وفي مرحلة الدبلوم العالي عنــدما كتبت بحث التخرّج أيضاً في المسرح، وفي مرحلة الماجستير إذ تناولت (شخــصيّة عنترة في المسرح الـ عربيّ) فيها، وما ذاك إلا إيماناً مني بأهمية المسرح كنوع أدبي عرفه العالم قبل قرون طويلة وعرفه الأدب العربيّ قبل نحو مائة وستين عاماً، وما زال فيه متّسع كبير لمن أراد البحث والدّراسة، على كثرة ما كُتب فيه.

ولعلّ واحداً من أهمّ الموضوعات التي لم تحظ بدراسة و افية – فــي حــدود علمي - هي(مسرحيّة الطّفل في الأدب العربيّ)، على أنّ ما كُتــب فــي المــسرح العربيّ، يمثل إرثاً هائلاً لم يتطرّق الكثير منه إلى هذا النّوع من المسرحيّات . أمّــا الذين تحدثوا عن مسرحيّة الطّفل على كثرتهم فقد انقسموا إلى فريق تناولها بوصفها أداة للتّربية والتّعليم، فكان اهتمامهم منصبّاً على ما يُــسمّى (المــسرح المدرســي) أو (مسرحة المناهج) ولم يبذل عناية لدراستها بوصفها أدباً، أما الفريق الثــاني فقــد تناولها كشكل فني يُعدُّ النص أحد عناصره بل هو عندهم أقلُّ عناصرها أهمية، فلــم ينظروا فيه نظرة المتأمّل المتفحص . والفريق الثالث درسها عَرَضاً في ثنايا دراسات تناولت أدب الطّفل عموماً واستأثر الشعر والقصة بنصيب الأســد علــى حــساب المسرحيّة التي دُرست في كثير من الأحيان على عَجَل.

وكل ما سبق مضافاً إليه قلّة عدد كُتاب مسرحيّات الأطفال وقلّة النتاج الأدبي فيها، أو لنقل الن تاج الذي يستحق الديمومة والخلود، ظلم المسرحيّة فلم تلــقَ علــى أهمّيّتها الاهتمام الذي تستحق، ولا العناية التي تليق بها.

ومن ثمّ فقد كان اختياري موضوع هذا البحث محاولة لتفهّم طبيعة الالتقاء في نوع بارز من الأنواع الأدبية هو الأدب المسرحيّ بين الأدب والطّفل لمـ ناقشة بعض القضايا المتعلقة بالأدب المسرحيّ بعامّة، وتفهّم أثر هذا النّوع في حياة الطّفل وفي بناء شخصيته. إنّها محاولة نقديّة تهدف إلى تمثّل كلّ دلالة يدلّ عليها ظهور هذا النمط الأدبي في حياة الطّفل العربيّ، والارتباط بين تطوّره العمري والعقلي والفكري وتطوّر الفكرة في حياة هذا النمط الأدبيّ القصيرة نسبياً.

إنّ ما أنتجه الكُتّاب العرب من مسرحيّات للطّفل قليلٌ نسبياً لكنّه مع قلّته يستحق عناية خاصّة؛ لأنّ هذه المسرحيّات تُعدُّ مشاركة واضحة من جانبنا في الحياة الأدبية بشكل عام، وأدب الأطفال بشكل خاص، فبهذه المسـ رحيّات القليلة استطاع الكُتّاب أن يقدموا أدباً خاصّاً، عرضوا فيه شيئاً مهمّاً يمتّع الطّفل ويسلّيه ويثقفه ويعلّمه ويوجّه سلوكه، وينمّي ذائقته الفنّيّة، وأبرزوا المسرحيّة العربيّة المقدّمة للطّفل شكلاً جديداً يطرح قضايا طفوليّة عامة وقضايا محلية خاصة.

ومن أجل هذا كان منهجنا في هذا البحث نقديّاً وليس تاريخيّاً، فنحن لم نهتم بأيّ نسق تاريخيّ في اختيار المسرحيّات التي درسناها؛ وإنّما كان اهتمامنا منصبّاً على تشكيل صورة كاملة لحياة هذه المسرحيّات، مرتبطة بحياة الطّفل العربيّ، فالمسرحيّة قد تسبق زمنها بسنين أو تتـ أخر عنه سنين، وقد يفصل بين كتابتها ونشرها فترة زمنيّة تطول أو تقصر، وهذا ما جعل الإصرار على تناول تلك المسرحيّات بحسب تواريخ ظهورها لا مبرر له، وإنّما ينبغي علينا أن ننظر إلى العصر كله من حيث هو وحدة أو بنية متماسكة متشابكة الأجزاء، وهذا يدعونا إلى النظر إلى تلك المسرحيّات على أنها تمثل وحدة واحدة، وإذا كان بوسعنا فهم كل منها مستقلة، غير أنّ فهمها ووزنها الصحيح ينبغي أن يكون عن طريق تمثّلها مرتبطة بغيرها من المسرحيّات.

وقد كان نتيجة ذلك أنّنا اكتفينا بعدد محدود من المسرحيّات التي تفي بالمطلوب، وتمثّل في مجموعها كلَّ أجزاء البنية العامّة لفكرة البحث . ولهذا السبب كان اختيارنا لمسرح الشارقة نموذجاً، إذ إنّ البحث عن مسرحيّة الطّفل في الأدب العربيّ بعامّة أمر يكاد يكون مستحيلاً في دراسة محكومة بفترة زمنيّة محددة،

والشارقة بما هو معروف عنها بيئة صغيرة في حجمها، كبيرة في فعلها، وفي نشاطها وحراكها الثقافي بشكل عام. فمن الشارقة انطلق المسرح في دولة الإمارات العربيّة المتحدة قبل نحو نصف قرن عندما كتب الشيخ الدكتور سلطان بن محمد القاسمي –الحاكم الحالي للإمارة- في عام 1958 مسرحيّة (نهاية صهيون) قبل أن تقوم دولة الإمارات كياناً سياسيّاً.

وإنّ هذا الاهتمام من لدن شخصية بحجم القاسمي بالمسرح وهو الحاكم ورجل السّياسة بأن يخوض ميدان المسرح مؤلفاً، أعطى للمسرح في الشارقة الزخم الذي تنشده أيّة بيئة مسرحيّة، والاهتمام الذي يسعى إليه المسرحيّون في كل مكان. على أنّ هذه الظروف لم تصنع كتّاباً مسرحيين إماراتيين بالشكل المطلوب، ولم تخلق الإبداع المأمول، لكنها خلقت مناخاً طيباً لكتابة المسرحيّات، من خلال تشجيع الكُتّاب العرب على الكتابة؛ فإقامة المسابقات الأدبيّة في مجال كتابة المسرحيّة، ونشر الأعمال المشاركة الفائزة، وكذلك استكتاب المؤلفين المبدعين في مجال المسرح، ونشر نتاجاتهم من خلال دائرة الثقافة والإعلام في الإمارة، وإقامة أيام الشارقة المسرحيّة في كل عام، وكذلك مهرجان مسرح الطّفل في الشارقة، وإنشاء معهد الشارقة للفنون المسرحيّة، وما يقدمه هذا المعهد من خدمات للحركة المسرحيّة، ونشر وقائع جميع المؤتمرات المسرحيّة التي تعقد هناك.

كل ما سبق جعل من الشارقة بؤرة ثقافية مسرحيّة، لا في دولة الإمارات العربيّة المتحدة، ولا في منطقة الخليج العربيّ فقط، بل على مستوى الوطن العربيّ كلّه، فأصبحت محجّاً للكُتّاب المسرحيّين العرب، وللفرق المسرحيّة العربيّة، يلتقي فيها المبدعون المسرحيّون من شتّى أقطار الوطن العربيّ كل عام، وتنشر فيها الأعمال المسرحيّة لكُتّاب من بيئات مختلفة وتقدّم فيها الفرق العربيّة أعمالها، وشكّل هذا النشاط وهذه الحماسة كمّا لا بأس به من الأدب المسرحيّ المقدم للطّفل، ينتسب إلى الشارقة مكاناً مع احتفاظه بصفته القوميّة، كجزء من الأدب المسرحيّ الطفولي العربيّ، وهو ما قصدناه بمسرح الشّارقة في عنوان الرّسالة.

إنّ هذا التوضيح الذي قدّمت، يهدف إلى نفي صفة الإقليميّة أو القُطريّة عن الأعمال التي تمّ تناولها بالدّراسة، فما دامت الدّراسة تتحدث عن مسرحيّة الطّفل في

الأدب العربيّ، فإنّها معنيّة بتناول نتاجات لكُتّاب يمثلون بيئات عربيّة متنوعة، وهذا ربّما . مالا يتوفّر في مكان كما يتوفّر في إمارة الشارقة، ومن أجـل هـذا كـان اختيارها مقصوداً .

أمّا المنهج الذي التزمته في هذه الدّراسة الذي فرضته عليّ طبيعة النّصوص التي وقفت عليها فهو المنهج الوصـفي والتحليلـي . أمّـا طريقتـي فـي معالجـة المسرحيّات التي هي موضوع الدّراسة، فتقوم علـى أسـاس الوصـف والتّحليـل والمقارنة، أمّا التّحليل والوصف فتقتضيه طبيعة الدّراسة النقديـة، وأمّـا المقارنـة فتقضي بها الرّغبة في تصوّر هـ ذه المسرحيّات في سياقها العام كأدب وكأدب أطفال، وكجنس مسرحي له أصوله العريقة، وإن لم ترسخ هذه الأصول بشكل تام في بيئتنا العربيّة، ومع أنّ هذا البحث في مجمله بحثٌ نقديٌّ صرف، فقد حاولت قدر الإمكان عدم إصدار الأحكام المباشرة؛ إيماناً بأن التّحليل والمقارنة بـ ين الأعمـال يتـضمّنان حكماً ما على نحو من الأنحاء .

كما أنَّ طبيعة النصوص موضوع الدّراسة من حيث سهولتها وبساطة اللّغـة فيها انعكس على لغة البحث بصورة عامة فتميّزت اللّغة فيه بالبـساطة والمباشـرة والوضوح . كملمح بارز يميّز دراسة أدب الأطفال بشكل عام .

ولعلّ أكبر صع وبة واجهتني هي قلّة المراجع المختصّة على كثرتها فالمراجع في المسرح كثيرة وفي المسرح العربيّ أيضاً . بيد أنّ هذه المراجع كانت تتحدث عن الأدب المسرحيّ بشكل عام دون الاهتمام بمسرحيّة الطّفل، أو أنّهـا تتحـدث عـن مسرح الطّفل كفن، فلم تعرض للنّص بشكل كاف، أو أنّها نظـرت إلـى مـسرحيّة الطّفل وسيلة تربوية فَدرست أهمّيّتها من هذا الجانب فقط، على أنّني لابد أن أشـير إلى أنّني عدت إلى الكثير من المراجع التي لم أذكر منها في قائمة المراجع إلا مـا أفدت منه بصورة مباشرة، أهمّها كتاب [مسرح الأطفال] لوينفريد وارد وكتاب [علم المسرحيّة] لألارديس نيكول وكتاب [تشريح المسرحيّة] لبولتون مارجوري، وكتاب [فن الكاتب المسرحيّ] لروجر م. بسفيلد، وكتـاب [قـضايا الإنـسان فـي الأدب المسرحيّ المعاصر] لعزالدّين إسماعيل، ومعجم [المصطلحات الدرامية والمسرحيّة] لإبراهيم حمادة، و[ثقافة الأطفال] لهادي الهيتي... وغيرها .

وقد اجتهدت كي تكون دراستي وافية، فقمت بتقسيم البحث إلى بابين اثنين الأوّل في المضامين وجاء في ثلاثة فصول أوّلها المنحى التعليمي وسمّيته المضمون العلّمي، والثّاني في المنحى التثقيفي وضمَّ المضمون الدّيني والمضمون التّاريخي والمضمون الأسطوري، والفصل الثّالث في المنحى الوعظي والإمتاعي وخصّصته للمضمون التّربوي. أمّا الباب الثّاني ويقع في ثلاثة فصول، فكان دراسة فنيّة في المسرحيّات الفصل الأوّل منه في بناء المسرحيّة، والفصل الثّاني دراسة في الشّخصيّات والفصل الثّالث دراسة أسلوبية في المسرحيّة. مع اشتمال كل فصل من فصول البحث على عناوين فرعيّة اقتضتها طبيعة البحث.

ولاشكّ أنّ أي باحث مهما سعى واجتهد وبذل جهداً، سيظل عمله مفتوحاً على أيّة اجتهادات أخرى أو ملاحظات وآراء تفيده وتثريه، وحسبي هنا أنّني قدّمت شيئاً آمنت بأهمّيّته وأملت أن يَسُدَّ نقصاً في المكتبة المسرحيّة العربيّة، ووضعت لبنة في بناء الأدب العربيّ الشّامخ فإن أصبت فلي أجران، وإلا فلي أجر المحاولة إن شاء الله.

تمهيد:

غنيٌّ عن البيان، أنّ الطّفل حظي باهتمام بالغٍ منذ القدم، ولا سيّ ما في المنظومة الثقافيّة العربيّة الإسلاميّة، ولعلّه من التّزيّد الإمعان في الحديث عن عناية الإسلام بالطّفولة، واهتمام الآباء والمربين بالطّفل، فقد أولى الرسول الكريم الطّفل، ووسائل تنشئته، وتربيته، وتعليمه، قدراً كبيراً من عنايته. بل إنّ الإسلام حفظ حقّ وجوده قبل أن يولد، فلا يجوز إسقاط الجنين، حتى قبل نفخ الروح فيه، بل تتأكد حرمة إسقاطه بعد نفخ الروح فيه أي بعد أربعة أشهر من بداية الحمل. ومن هنا تبرز أهمية الجنين الذي سيولد لاحقاً، بأنّ له حقوقاً على والديه والمجتمع والدولة.

وقد شهدت الحياة العربيّة الإسلاميّة على مدى أربعة عشرَ قرناً اهتماماً ملموساً بتعليم الأطفال وتربيتهم وقد كان حفظ القرآن الكريم والحديث الشّريف، وتعلّم اللغة العربيّة، من الأمور البديهيّة في تهيئة الطّفل؛ ليكون عالماً باللغة أو بالتفسير أو بالقراءات، بل إنّ في السيرة النبوية منهجاً متكاملاً في مسألة تربية الأطفال وضع فيه محمد نور بن الحفيظ سويّد كتاباً قيّما يقع في ما ينوف على

تسعمائة صفحة ويقع في مجلدين سماه (منهج التربية النبوية للطّفل) ووضع عبد الله ناصح علوان كتاباً سمّاه (تربية الأوّلاد في الإسلام) لا يقلّ أهمية عن سابقه، ووضع محمد قطب كتاباً سماه (منهج التربية الإسلامية) ونرى في هذه الكتب وفي غيرها أنّ الإسلام لم يترك شاردة ولا واردة فيما يتعلق بالطّفل إلا تعرض لها، وعالجها، ووضع لها الأسس والقواعد المناسبة.

وليست العبارة المشهورة التي قالها عمر بن الخطاب رضي الله عنه: (علّموا أبناءكم السّباحة والرّماية وأن يثبوا على الخيل وثباً) وهو الذي تخرّج في مدرسة النبوّة إلا شاهداً على اهتمام النبي وخلفائه من بعده بمسألة التربية اهتماماً بالغاً، ولم يقف الأمرُ عند هذا الحد بل تجاوزه إلى وضع الأسس والقواعد التي تراعي المراحل العمرية في التعلّم والتلقّي على النحو الذي نراه على سبيل المثال في كتاب القانون في الطب لابن سينا؛ إذ كرّس مساحة واسعة من كتابه للحديث عن تربية الطّفل، والمناهج التي يجب أن يتلقّاها في كلّ مرحلة من مراحل سنيّه الأوّلى.

وقد التفت التربويّون المسلمون إلى أهميّة الأدب في التّعليم وراعوا في ذلك طبيعة الأدب ونوعه وقد وُجد أنّ السّرد القصصي أكثر الفنون ملاءمة للتّعليم، فالقصة كما يرى هادي الهيتي تشكل وعاءً لنشر الثقافة بين الأطفال؛ لأنّ من القصص ما يحملُ افكاراً ومعلومات علمية وتاريخيّة وجغرافية وفنّية وأدبية ونفسية واجتماعية فضلاً عما فيها من أخيلة وتصوّرات ونظرات، ودعوة إلى قيم واتجاهات ومواقف وأنماط سلوك أخرى[1] والقصة تقود الأطفال بلطف ورقة وسحر إلى الاتجاه الذي تحمله فتوفر لهم فرصاً للتّرفيه في نشاط ترويحيٍّ، وتشبع ميولهم إلى اللعب.

وإذا كان الإنسان قد توسّل بالقصّة منذ فجر التاريخ، أداة لتهذيب الأخلاق والسّلوك وإشاعة الحكمة بأسلوب جذّاب، واتخذها أداة للتّربية والتثقيف فإنّ العصور الحديثة شهدت ولادة أجناس أدبية جديدة؛ نتيجة الاتصال بالغرب، ولعلّ أبرز هذه الأجناس هي (المسرحيّة). وبصرف النّظر عن المظاهر المسرحيّة

---

[1] الهيتي، هادي نعمان، ثقافة الأطفال، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطنيّ للثّقافة والفنون، الكويت، ع 123، آذار، 1988، ص – 181.

البدائيّة مثل عروض الأراجوز وخيال الظّلّ ومسرح العرائس الذي عُرف في الصين والهند واليونان وغيرها قبل الميلاد بألفي سنة، وسُمّي فيما بعد بطلائع الفن الدرامي أو الجذور الشعبيّة للمسرح[1]، فإنّ وينفريد وارد يؤرّخ لبداية مسرح الأطفال الحديث في العالم بـ سنة 1774 في باريس، على يد مدام (دي جينليس) التي قدَّمت ثلاث مسرحيّات للأطفال على مسرح جميل أقيم وسط حديقة دوق شارتر[2].

ولعلّ طبيعة بناء المسرحيّة وانتقالها من الكتابة إلى العرض على المسرح جذبت اهتمام شرائح متعددة من المجتمع ولا سيّما الأطفال، وجيلاً بعد جيل، ومع مرور الوقت وتطوّر الحياة المعاصرة تبلور شكل خاصٌّ لما سُمّي (مسرح الطّفل). وإنّ أبرز ما تتّسم به المسرحيّة هو هذا الحضور المكثّف للأحداث التي تجري أمامه ويعبّر عنها شخوص يتحرّكون أمامه، ويضاعف تأثيرها، كما يرى أبو الرّضا اشتراك أكثر من حاسة في التّوصيل والاستيعاب؛ إذ يرى الأحداث بعينيه ويسمع الحوار بأذنيه فيقوى ذلك التأثير، لا سيّما إذا نجح النصُّ الدراميُ في تحقيق تجاوب الطّفل معه واندماجه فيه[3]. ومن هنا فإنه يشارك وينفعل بالأحداث، ويتعاطف مع الشخصيات، أو يتخذ موقفاً سلبياً تجاه بعضها، وهذه السّمة حَدَت بكثير من الروائيين إلى الإكثار من الحوار، واللجوء إلى المشاهد المتحركة القابلة للتشخيص السينمائي أو المسرحي، ولذا ظهر ما يسمّى بـ (الرواية الحوارية) أو (المسرواية).

إنّ المسرحيّة المكتوبة بوصفها جنساً أدبياً تصل إلى المتلقّي، بيد أنّ المتلقّي قد يجد صعوبة في استيعاب الرسالة التي يروم المبدع إيصالها، ومن هنا جاء

---

(1) انظر في هذا الخصوص بيبرس، أحمد سمير، المسرح العربي في القرن التّاسع عشر، مكتبة سعيد رأفت، القاهرة، 1985، ص 31 وما بعدها وكذا في يونس، عبد الحميد، خيال الظل، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط 1، 1994، ص 9 - 15.

(2) وارد، وينفريد، مسرح الأطفال، تر. محمد شاهين الجوهري، الدّار المصريّة للتّأليف والتّرجمة، ط 1، 1966، ص 4 وما بعدها.

(3) أبو الرضا، سعد، النصُّ الأدبي للأطفال (أهدافه ومصادره وسماته)، مكتبة العبيكان، الرياض، ط 1، 2005، ص **103**

المسرح ميداناً خصباً لنقل الأفكار، وفهم الشخصيات والمسالك من خلال الحركة المستمرّة (التمثيل)، أو ما يسميه التربويّون التجسيد – بمعنى تحويل المعاني والحالات إلى صور وهيئات بحيث تبدو جميلة أو مثيرة أو واضحة[1]، ولعلّ الطّفل - تحديداً - أقدر على التقاط الأفكار والإشارات من خلال التمثيل، أكثر من التقاطها من خلال القراءة.

والتمثيل تجسيد فنّي للمعاني يشكّل لها أبعاداً كي لا يظلّ المعنى مجرّداً، وعليه فمن البديهي أن يتوجّه الأطفال في حياتنا المعاصرة إلى مفردات التكنولوجيا المرئية؛ لأنّ الأعمال الفنية تعتمد الحوار بين الناس حتى لو كانت هذه الأعمال موجّهة إلى الكبار، دون أن يعني ذلك بالضرورة أنَّ مسرحيّة الطّفل ليس لها خصوصيتها، بل على العكس من ذلك فكتابة مسرحيّة للأطفال تعنى أكثر من مجرد الكتابة الفنية لـ مسرحيّة. بمعنى أنَّ على الكاتب أن يضع في ذهنه مجموعة من الاعتبارات أو القواعد الأساسية في فن الكتابة، تحدث عنها أحمد نجيب مطولاً وذكر منها أن لا يكتفي الكاتب بموهبته وعلمه بالأصول الفنية لكتابة المسرحيّة؛ فهو مضطر إلى جعل أسلوبه متفقاً مع مستوى الطّفل ودرجة نموّه لغوياً ونفسياً، وأن يكون قد عاش تجربة حقيقية مع الأطفال، وأن يستخدم التشويق كعامل هام في جذب انتباه الطّفل مع علمه بأصول التربية وعلم نفس الأطفال، مع ما يتحصّل لديه من خبرات عملية تطبيقية[2].

ومما لا شكَّ فيه أنّ تطوّر المسرح ارتبط بتطور الحياة الإنسانيّة، وأنّه بذلك يُعبّر عن روح العصر المتمردة على الأسس الكلاسيكية التي لم تعد صالحة للتعبير عن النبلاء والعمالقة وأنصاف الآلهة، إنّ المسرحيّة الآن تستجيب بالضرورة لعصر يحترم الإنسان وحريته، يؤمن باستعداده للتطور والاكتساب. وإنّ ثورة تكنولوجية

---

(1) الهيتي، هادي نعمان، ثقافة الأطفال (مرجع سابق)، انظر ص 115 - وما بعدها، وكذا في كنعان، أحمد علي، أدب الأطفال والقيم التربويّة، المطبعة العلّميّة، دمشق، ط1، 1995، ص 53 – وما بعدها.

(2) نجيب، أحمد، فن الكتابة للأطفال، دار الكاتب العربي، القاهرة، ط 5، 1982، ص 48 – وما بعدها.

كتلك التي نحياها تتطلب بالضرورة نصوصاً مسرحيّة تمثّلهـا فهذه الثّورة – كمـا يقول أبو هيف في سياق مشابه – وهذا التطور في وسائل الاتصال وفـي عـصر التفجّر المعلوماتي أثار تحدّيات كبرى على الكتابة للأطفال [1]. فأصـبح المـسرح عموماً خطاباً ثقافياً اتصالياً شديد الصلة بعملية إنتاج المجتمع برمّته التـي تواجـه تحديات التنميط والعولمة.

ومن هنا كان للمسرح دور فعّال في التعليم، والتثقيف وتشكيل الوعي دون أن يعني ذلك التلقين أو الوعظ المباشر الفج؛ لأنّ أدب الأطفال لم يعد كتابـاً، بـل إنّ الكتاب نفسه هو المصدر الرئيس لثقافة الأطفال وأهمّ وسـيط مـن وسـائطها – تراجع كثيراً أمام وسائل الاتصال الجبارة المهيمنة على عمليـات تـشكيل عقـول الصغار والكبار، فالكتاب اليوم هو الكتاب الإليكتروني بما يعنيه ذلك مـن تحـديات للكتابة للأطفال.

وقد تطلّب التطوّر العلّي بأشكاله كافة أن يكون النصُّ ملائماً للمتلقي، فمـا يُقدَّم للنخبة يختلف عما يُقدّم لعامة الناس، وما يُقدَّم للكبار يختلـف عمـا يُقـدّم للأطفال ولا شكّ أنّ هذا التمييز الطبقي ليس غريباً على فن المسرح الذي عَـرَفَ منذ كان نوعين من المسرحيّة. إحداهما هي المأساة التي تستهدف الفئة الراقية مـن المجتمع والثانية الملهاة التي يكون جمهورها من العامة البسطاء، (التراجيديا محاكاة فعل نبيلة تصدر عن شخصيات نبيلة، والكوميديا محاكاة لأشخـاص أردياء، أي أقل منزلة من المستوى العام كما يرى أرسطو في الفصلين الرابع والخامس مـن كتابه (فن الشعر فيجب تقديم نصوص أو عروض تلبّي حاجات هـذه الـشريحة العمرية دون أن تكون الحدود صارمة بين هذه التصنيفات المسرحيّة، (وأقصد هنا الأنماط الموضوعية والشكلية وليس الجنس بذاته) لأنّ المسرحيّة ذاتها نوع أو جنس قائم بذاته.

---

(1) أبو هيف، عبد الله، الكتابة بوصفها استعارة، (مقاربـة نظريـة لمفهـوم الكتابـة للأطفـال واليافعين)، مقالة منشورة في مجلة (علامات في النقد)، النادي الأدبي الثقـافي فـي جـدة، ع38، المجلد العاشر، رمضان 1421، ديسمبر 2000،مج 10، ص 225.

إنّ المتلقّي ربما يرغب في أن يرى الشخصية العادية ذات السّمات الإنسانيّة التي تُعبّر عن الآفات الاجتماعية التي تحيط به ولم يعد يهتم بال شخصيات الخارقة أو الأسطورية فقط، كما أنّه لم يعد مهتماً بالقضايا الفلسفية والفكرية المر كّبة بمقدار اهتمامه بما يمسُّ حياته اليومية ، بقطع النظر عن الطريقة التي تكتب بها المسرحيّة أو تُعرض، فقد تكمن المعاني الإنسانية التي تصوّر أوجاع الناس و آمالهم وطموحاتهم بطريقة عجائبية، وقد تكون الشخصيات أرقاماً أو حيوانات أو جمادات، ليس هذا المهم لدى المتلقّي، وإنّما المهم هو التعبير عن هواجسه ، وما يجعله يندمج مع النص أو الشخصيات الناطقة على الخشبة.

وما أقصده أنَّ كثيراً من الأعمال العالمية الكبرى كـ(موبي ديك) لميلغل والبؤساء لـ(هوجو)... وغيرهما، قُدّمت الآن على شكل أفلام كرتونية؛ لكي يستطيع الأطفال استيعابها ، ولم يُنقص هذا التحوير من قيمة هذه الأعمال، ومع هذا فليست القضية التي تعني المتلقّي هي فقط ما يجعل العمل الأدبي (المسرحيّة) ناجحاً، إذ لا بد أن تتوفر في العمل مقومات العمل الأدبي، ولا بدّ من أن يكون فيه اندماج، فإذا أخذنا العمل كوثيقة نكون قد أجهزنا عليه ؛ لأنّه محاولة من الأديب لأن يصوغ همومه صياغة أدبية ، تلك الهموم التي يشترك فيها مع الآخرين ، وبنجاحه في صنع شيء مؤثّر أدبياً يكون قد قدّم عملاً أدبيّاً حقيقياً، ويجب أن يستغل خصوصية العمل الأدبي الذي يستعمله؛ ليضمن نجاح ما يُقدم.

ويسعى الباب الأوّل من هذه الدراسة إلى مناقشة المضامين الكبرى التي يتناولها مسرح الطّفل في الشارقة على وجه التحديد، وقد حاولت في هذا الباب أن أجمع المتشابه و أضعه في فصل واحد حتى تحصّل لي ثلاثة فصول : الأوّل ويناقش (المنحى التعليمي) في المسرح، إذ يلتفت إلى ما يزوّد الطّفل بالمفردات العلّمية التطبيقية التجريبية البحتة كما سنرى في مقدمة الفصل . أمّا الثّاني فيشمل المنحى التثقيفي الذي يسعى إلى تزويد الطّفل بمعلومات تاريخيّة ودينيّة وأسطوريّة، كما سأبينه في مقدمة هذا الفصل . ويبحث الفصل الثالث من هذا الباب في المنحى الإمتاعي الوعظي أي ما يجلب المتعة للطّفل وينّمي لديه من خلال المتعة قدرات

متنوّعة من التفكير المنطقي ، إلى صقـل الأحاسيس وتهذيب الأخـلاق، وتعريـف الطّفل بالقيم والعادات والتقاليد ... إلخ.

2.1 المضمـون التّعليمـي

مـدخل:

لا ريب في أنّ تطّور الأجناس الأدبية –ولا سيّما المسرحيّة التـي نفـضت غبار التّقليد، وخلعت أثواب الكلاسيكية ؛ لتدخل العصر الحديث بثوب جديد يـتلاءم مع التطوّر الإنساني، ويواكب الثورة التكنولوجية – يُعدُّ من الإنجازات الكبرى التي تركت–ولا تزال – بصمتها على الحياة البشرية إيجابياً ، وعلى شـرائح المجتمـع الإنساني كافة. ولعلّ الثّمرة الأبرز التي جُنيت من هذا التطّور هـي ظهـور مسرح متميّز ذي سمات موضوعيّة وشكلية خاصّـة أطلـق عليـه (مـسرح الأطفال)؛ فضلاً عن قيمته التعليميّة والتهذيبيّة أثبت (مسرح الأطفال) أنّه الأوعـب والأقوى تأثيراً في النفوس مـن غيره من الأساليب التربوية المجرّبة ، وفـي ذلـك يتحـدث الكاتـب الأمريكي توين [1] بحمـاس منقطـع النظير عـن مسـرح الطّفل فـي خطـاب لـه نُشـر فـي إحـدى صحـف شيكاغـو بعنوان) From a Letter to a Teacher (ويعتقـد: (أنّ مـسرح الأطفـال مـن أعظـم الاختراعات في القرن العشرين ، وأنّ قيمته التعليميّة الكبيرة التي لا تبدو واضحة أو مفهومة في الوقت الحاضر، سوف تتجلي قريباً).

وهو في محاججته يؤكّد على أهمية المسرح في تهذيب الأخـلاق، وصـقل السّلوك، بل يَعُدُّ ذلك أفضل ما اهتدت إليه عبقرية الإنسان ، ويُميّز توين بين التّلقـين المدرسيّ –المرهق على حدّ تعبيره – واستخدام المسرح الذي يُقدّم الدّروس بالحركة المنظورة الحماسيّة التي تصل (إلى قلوب الأطفال مباشرةً) ويرى أن الأدبيّات التي تعالج الأخلاق تترك صداها في العقول فقط، ولكن حين يوظـف المـسرح فـإنّ

---

(1) مارك توين (1835 - 1910) كاتب أمريكي يُعتبر رائد الكُتّاب فـي غـرب الولايـات المتحدة، حمل لواء الروائيّين، أراد من خلال أعماله التعريف بأمريكا العميقة، من أعمالـه (توم سوير).

مفردات التعليم تصل إلى غاياتها، وتعطى نتائج مهمة ومفيدة ؛ لأنّ المسرح التعليمي– استناداً إلى الدراسات التي أجريت واطّلع عليها توين – يُفضي إلى تطوير القدرات المعرفية والعلّميّة والفنيّة، وتفعليها لدى التلاميذ [1]، ولهذا يُشبّه عايد ابي المسرح المدرسي بالوعاء الذي يستوعب الكثير من المعارف والعلّوم والقيم [2].

وهذا الأمر دفع الكثير من المدراس اليوم إلى اعتبار هذا الفن وسيلة تربويّة هامّة في إفهام المناهج للطالب (الطّفل)؛ لذا فقد وضعته في خططها الدّراسيّة جزءا هامّا من وسائلها الإيضاحيّة [3].

ولست أسوق هذه الاستيحاءات والاقتباسات هنا؛ إلا لأبرز أهميّة المسرح بداية، ولكنّي ملتزم بالإشارة إلى تحديد المفاهيم التالية كـ (المضمون، والمسرحيّة، ومسرحيّة الطّفل) قبل البدء بالمناقشة، فالمضمون لغة: (هو المحتوى وضِمن الكتاب بالكسر طيُّه وتضمّنه اشتمل عليه، ومنه مضمون الكتاب ما في طيّه، ومضمون الكلام فحواه، وما يُفهم منه، جمعها مضامين [4]).

ومسرحيّة الطّفل – بل المسرحيّة عموماً هي لون من ألوان الأدب، والأدب نشاطٌ إنسانيٌّ عقليٌّ ووجدانيٌّ، يقوم به شخص هو الأديب، ويُمثّل هذا الإبداع (رسالة) يرسلها الفرد (المُبدع) ويتلقّاها المجتمع، هذه الرّسالة ليست مُجرّد لون من ألوان النشاط العشوائي الّذي لا هدف من ورائه، بل هو نشاط اجتماعي موجّه لفائدة الجماعة، يعمل على جعلها أكثر وعياً بذاتها، وبوجودها و حياتها ويقدّم إضافة إلى ذلك المتعة.

---

(1) وارد، وينفرد، مسرح الأطفال، تر. محمد شاهين الجوهري، الدار المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة، ط1، 1966، ص44، 45.

(2) عايدابي، يوسف، نحو مسرح للطفل (وقائع مؤتمر علمي)، منشورات دائرة الثقافة والإعلام بالشارقة، ط1، 2002، ص 22.

(3) نواصرة، جمال محمد، أضواء على المسرح المدرسي ودراما الطفل، عالم الكتب الحديث، إربد، ط1، 2003، ص 55.

(4) الفيروز أبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1980، ج 4، ص 239، وكذا في مجمع اللغة العربية في القاهرة، المعجم الوسيط، دار عمران، القاهرة، ط3، 1985، ج1، ص 565.

إنّ مسرحيّة الأطفال رسالة موجهة إلى الأطفال، فردية الإبـداع، جماعيـة التّلقّي، يُتطلَّب منها أن تكون ممتعة أولاً، وأن يكون لها مغزى وعبرة وقيمة ، أي أنّ يكون هدفها فاعلاً في الأطفال، ومؤثراً فيهم . وخصوصية المسرحيّة كأدب تجعلهـا تتجاوز النفعية إلى أمر آخر هو جلب المتعـة للمتلقي. ومن هنـا فـإنّ نجـاح المسرحيّة مرتبط بإحداث التوازن بين الوظيفة المعرفية والوظيفـة الإمتاعيـة، وهـو أمر ظلَّ مدار جـدلٍ لفترات طويلة: (ولقد تعرّض مفهوم "غائيّـة الأدب" – والدّراما ضمنيّاً - لمجادلات حامية خلال قرون طويلـة ، فهـل يـستهدف الأدب التعليم؟ أم الإمتاع؟ أم هما معاً؟ أم لا التعليم ولا الإمتاع؟)[1].

ولعلّنا لا نستطيع تقديـم إحـدى الغايتين علـى الأخـرى (المعرفيـة أو الجمالية)؛ فليس هناك رأي حاسم أو قول فصل، ويظلُّ الجدل قائماً بين الناس، فإذا كان أرسطو لم ينفِ (الغاية) في تحديه لمهمة الفن ، فقد كان -كما يصفه عبد المنعم تلّيمة- من أقدم النقاد والجماليين القائلين باللذة والمتعة فـي وظيفـة الفـن ، فقـد وصف آثار الفن وفعله في المتلقّي، وحال هذه الآثار في سلوك المتلقّين لَحظة التلقي وبعدها أي أنّـه لم يبدأ بوضع الغاية لكنه انتهى بتحديدها، وعندها فإنّـه زاوج بـين المتعة والفائدة[2]. غير بعيد عن هذا ما يراه بعضهم من أنَّ الأدب يُمتّعنا من حيثُ يُعلّمنا، وأنّهُ يُعلّمنا من حيث يمتّعنا فالمتعة المعرفية ليست بمعزل عـن المتعـة الجمالية؛ فالعمل الفني يجعلنا نتمتع بالتعليم، وبذا حـدثت المـصالحة بـين طرفـي الإشكال كما يرى عز الدين إسماعيل[3].

---

(1) حمادة، إبراهيم، معجم المصطلحات الدرامية والمسرحية، دار المعارف، القـاهرة، 1985، ص76.

(2) تلّيمة، عبد المنعم، مقدمة في نظرية الأدب، دار الثقافـة للطباعة، القـاهرة، 1973، ص 178- 179.

(3) اسماعيل، عز الدين، الأدب وقضايا الوطن العربي (محاضرات ألقيت على طلبة الدراسـات العلّيا في معهد البحوث والدراسات العربية)، منشورات معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، 1994، ص7.

وإذا كان الفكر الماركسي الذي حمل شعار الفنّ للمجتمع ينحاز -أحياناً – إلى جانب القيمة المعرفية للأدب بغضّ النظر عن كيفية أدائه للعمل الأدبي فنّياً وجمالياً، فإنّ أصحاب نظرية (الفن للفن) يرون أنّ المعرفة نحققها من خارج الأدب، فالمهم هو القيمة الجمالية للأدب ؛ فالأدب يُمتعنا من غير أن يفيدنا بشيء ، وقد ظهر هذا المبدأ على يد (كانت) في القرن التاسع عشر ، وامتدَّ حتّى أواخر القرن العشرين [1] والحقيقة -فيما أرى- أنَّ هذين الاتجاهين متأصلان ومعروفان؛ ولكن المزج بينهما يُمثّل اتجاهاً ثالثاً له أنصاره، وقوام هذا الاتجاه – بداهة – أنَّ الأدب نشاط اجتماعي وفعل بشري ، وأنّ المجتمع بمفرداته المادية والمعنوية كافةً ، كامن في الأدب لذا فإنّ الالتزام بقضايا الشعوب وهمومها وآمالها لا يُلغي بالضرورة جمالية الفن والإمتاع لايناقض بالضرورة الجمال إنَّ الفنَّ عامة يُمتّعنا، ولكننا قادرون في الآن نفسه على أن نفيد منه علماً أو خُلقاً أو سلوكاً، ولعلّ الأمر يبدو أنصعَ في المسرح على وجه التحديد؛ إذ نجد أنفسنا نتبنى ما هو خيِّر وننبذ خلاف ذلك، إنّ الفضيلة يمكن أن تُلتقط من خلال الجمال الفني وليست هذه المداخلة معنيّة بالحديث عن هذا الموضوع؛ لكثرة ما كُتب عنه وفيه ، وتكفي الإشارة إلى الجدل الذي دار بين عميد الأدب العربي طه حسين، والمفكر اللبناني رئيف خوري . بيد أنَّ آخرين تبنّوا الاتجاه التوفيقي .

ويرى بولتون: (أرقام الشيوعية قد أسهم في نهضة المسرحيّة التعليمية، أو مسرحيّة الدعاية بوصفها صورة جدّية من صور الفن ، لقد نظروا إلى المسرح في روسيا على أنّه أداة مهمة من أدوات تعليم الشعب مبادئ الشيوعية. والمسرح في الصين يستعمل اليوم لهذه الغاية ... وتُكتب للمدراس تمثيليات كثيرة بقصد نقل المعلومات الضرورية بصورة مقبولة سائغة. والإذاعات المدرسية تُمسرح التاريخ أو الجغرافيا، أو ترجمات حياة المشاهير ؛ لجعل هذه الدروس أعلق بالذاكرة) [2]

---

(1) اسماعيل، الأدب وقضايا الوطن العربي، ص 7 .

(2) بولتون، مارجوري، تشريح المسرحية، ت. دريني خشبة، سلسلة الألف كتاب (406)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط1، 1962، ص 254 . وما بعدها .

وبولتون الذي يُقرُّ أنّ في هذه الأعمال شيئاً مـ لهقائقاً من ناحيته التعليميــة ، وأنّ هذه الحركة قد أسفرت عن عدد من المسرحيّات الإنسانيّة الجيّدة، التي لا تخلو من بعض المحاســن الأدبيّة –يرى أنّـه يندر أن تكـــون المـــسرحيّة التعليميــة تمثيلية عظيمة فائقة الجودة وذلك لما يجب أن تُسـرف فيــه مــن تبــسيط الفكــرة المعروضة وما يرجّح أن تغالي فيه من كثرة البسط، وتقرير المُراد ، ابتغاء الدعاوة مع أنّ المسرحيّات التعليمية، ليست كلها من المــسرحيّات الفقيــرة مــن الناحيــة الأدبية.[1]

ويرى أنّه يجب ألا يذهب بنا الظن إلى أنّ كلّ تمثيلية تعليمية هي بالضرورة تمثيلية سيئة والحق أنّ بعض هذه التمثيليات كان تمثيليات سيئة غاية السوء ..كمــا أنتجت عدداً كبيراً من المسرحيّات الساذجة الفقيرة في فنّها، المسرفة في بــساطتها، والمجرّدة من كل قيمة أدبية ... ومعظمها ليس على شــيء ذي بــال مــن الناحيــة الأدبية.[2]

ويعرّف تمثيليّــة الدّعــاوة، أو المسرحيّة التعليميّة بأنّهــا: (تلــك التمثيليّــة التي يكون الهدف الأساسيّ منها هو إدخال فكرة معيّنة في أذهان الجماهير ، والعادة أن تكون فكرة دينيّة أو سياسيّة أو اجتماعيّة)[3].

وإذا كان بولتون قد خلط بين مسرحيّة الدعاوة و المسرحيّة التعليميّــة فــإنّ إبراهيــم حمــادة ميَّز بين هذين المصطلحين فعرَّف مسرحيّة (الــدعوة) بأنّهــا: (المسرحيّة التي تعالج فكرة سياسيّة أو اجتماعيّة معيّنة يدعو إليها الكاتب ويناصرها، و(الدعائيّة) التي تستهدف التأثير على جمهور مشاهديها لصالح فكــرة معيّنــة غالباً ما تكون سياسية)[4].

ونرى عنده (المسرحيّة التعليميّــة) و(المــسرح التعليمــيّ)، و(التّعليميّــــة) و(الدّراما المدرسيّة القديمة) وإذا كان المسرح التعليميّ هو (فرقة أو دار مــسرحيّة

---

(1) بولتون، تشريح المسرحية ، ص 252 – وما بعدها .

(2) المرجع نفسه، ص 255

(3) المرجع نفسه، ص 252

(4) حمادة، معجم المصطلحات الدرامية والمسرحية، ص 234

تتألف من هواة مسرحيّة وقدتشترف عليها مدرسة أو مؤسسة تربويّــة؛ اســتهدافاً لتسلية الطلبة وتثقيفهم ...)[1] فإنّ المسرحيّة التعليمية هي: (النصّ المــسرحيّ الــذي يكتبلكي يشرح إحدى المعارف النّظرية أو العملية، أو يكــون شــكلاً متخــيلاً · يتصف بالتأثير والحضّ والاستهواء– عن فكرة أخلاقية أو دينية أو فلسفية ...)[2].

وإذا ما سلمنا بأنّ المسرحيّة يمكن أن تتــضمن مــن الناحيــة الــسياسية أو الأخلاقية أو الدينية أو الفلسفية ...الخ ، فكأوعظة أو مفهوماً أو موقفاً أو عاطفة أو حقيقة أو حادثة أو شخصية...الخ فإنّه يجوز القول: إنّ مؤلّفها معلّم أو هادف.

أمّا المسرحيّة التعليمية التي كان ينادي بتحقيقها الأخلاقيون بإنجلترا في القرن التاسع عشر طبقاً لشروط افترضوها حتى يمكنها أن تؤثر في الجمهور تأثيراً طيبــاً فتسمّى (دراما الهدف الخُلقي)[3].

ونـــود أنّ نقف هنـــا علـــى ما سمّـــي بالـــدراما المدرسيّة القديمـــة (School Drama) وهو مصطلح أطلق على المسرحيّات ذات الصبغة التعليميـــة التي تطورت تحت تأثير الحركة الإنسانيّة في بداية تنــشيط الحركــات المــسرحيّة بعض بلدان أوروبا في عصر النهضة ، وكان بعض الأدباء يكتبون تلك المسرحيّات باللاتينية يقوم طلبة المدارس بأدائها ممثلة، كجزء من المنهج الدراسي ، وهــذه المسرحيّات التعليميّة أثّرت – بلا شك – على الحركة المــسرحيّة الناشــئة خــارج جدران المعاهد التعليمية التي كانت تتعامل مع لغة المخاطبة اليوميّة[4].

أمّا حديثاً فقد ظهر الاهتمام بالدراما (الخبرة المسرحيّة) كنشاط تعليمي، (وهو ما يمكن أن يطلق عليه (مسرحة المناهج)؛ أي أنّ الخبــرة الدراميــة ، أو الخبــرة الممسرحة، أو مسرحة المناهج هي مصطلحات تؤدّي المــضمون نفــسه [5]، وهــي طريقة لتنظيم المحتوى العلّمي للمادّة الدراسيّة وطريقة لتدريس تتــضمن إعــادة

(1) حمادة، معجم المصطلحات الدرامية والمسرحية، ص 219

(2) المرجع نفسه ، ص 231

(3) المرجع نفسه ، ص 76 .

(4) المرجع نفسه ، ص 126 .

(5) المرجع نفسه ، ص 123.

تنظيم الخبرة، وتشكيلها في مواقف ، والتركيز على العناصر والأفكار الهامة المراد توصيلها، ويقوم التلاميذ بتمثيل الأدوار الرئيسية المتضمنة للموقف؛ وذلك لخدمة المادّة العلّميّة وتوضيحها وتفسيرها كما يرى[1] حسن عبد النبي الذي يؤكد أنّ الخبرة الدرامية بما تحويه من مواقف وحوار يمكن أن تسهم في جعل المادة العلّمية محبّبة إلى نفوس التلاميذ، ويسهل استيعابها وفهمها ، ويمكن الإفادة منها في إثراء المادة العلّمية المقدمة داخل غرفة الصف وتقديم العديد من الخبرات التي تحقّق الرغبة في المعرفة، وتسهم في إثراء صور النشاط خارج الصف بما يحقّق إقبال الطلاب على المادة العلّميّة[2].

ويؤكد أ.ج بيرتون ما سبق بقوله : (إنّ التمثيل في المدارس يعتبر من العناصر الهامة في التربية ويمكن تطبيقه كطريقة من طرق التدريس في المواد الدراسية المختلفة كالدين والفنون البصريّة والجغرافيا والتاريخ والتربية البدنيّة)[3].

وتؤدي مسرحة المواد الدراسية بأسلوب مشّوق وجذاب إلى تبسيط هذه المواد الدراسية، وتشعر الطّفل بالمتعة والبهجة، مما يجعله أكثر قابلية للتعليم ، فضلاً عن إثراء لغته بمفردات جديدة، ومفاهيم علمية مهمة، وزيادة معلوماته العلّمية سواء أكانت ضمن المناهج الدراسية التي يدرسها في ذلك الوقت أم في مراحل دراسية لاحقة. وأيا ما كان الأمر فإن المضمون التعليمي في المسرحيّة الناجحة – كما يقول مالك درار[4] – يجب أن يكون محققاً لثلاثة شروط متكاملة هي :

1. صحّة المعلومات من النّاحية العلّميّة والتاريخيّة.

---

(1) عبد النبي، رزق حسن، المسرح التعليمي للأطفال (مسرحة المناهج)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1993، ص 15

(2) عبد النبي، رزق حسن، الطريقة الكشفية والدرامية في تدريس العلّوم للمرحلة الأساسية (دراسة مقارنة)، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط، 1985، ص27.

(3) المرجع نفسه، ص 31.

(4) درار، مالك ناصر، أدب الأطفال وأهميته عند النشء، مقالة منشورة في صحيفة الجزيرة (صحيفة سعودية على شبكة الإنترنت) Chief@aljazirah.com.sa – ع 12508 . الأربعاء 7 ذو الحجة 1427 (27 ديسمبر 2006) . ص 1

2 - التناسب مع مرحلة النموّ التي يعيشها الطّفل، التي تهدف المسرحيّة الوصول إليها.

3 - عرض هذه المعلومات بطريقة شائقة تتّفق مع معايير أدب الأطفال السليمة[1].

1.2.1 المضامين التعليميّة في المسرحيّات موضوع الدراسة

ليست مسرحة الدروس أو المناهج المدرسية هي مجال بحثنا هنا، فنحن نبحث في مسرحيّة الطّفل بوصفها عملاً أدبياً خالصاً، أمّا الموضوع الدراسيّ الممسرح أو الخطوات العمليّة لتحويل موضوع دراسيّ إلى مسرحيّة (صفّيّة) أو (مدرسيّة) فهو غير ذلك ولا شكّ.

ونقف هنا مع المسرحيّات موضوع الدّراسة أمام مضامين تعليميّة واردة فيها، وظاهرة لعين الدارس بجلاء ووضوح، ويمكننا التأكد أنّ المعلومات مُستدلّة من المناهج الدراسية للصفوف المختلفة بالعودة إلى كتب المنهاج الدراسي الأردني لتعذّر الرجوع إلى الكتب المدرسية في دولة الإمارات هذا من ناحية، ولكي نثبت أنّ مسرحيّة الطّفل العربيّة تصلح للطّفل العربيّ أنّى يكون من كتبها، وأينما كُتبت، لتأكيد قوميتها. ما نراه من تفاوت في هذه المضامين من حيث كمّ المعلومات العلّميّة الواردة في المسرحيّة (قلة أو كثرة) ومن حيث نوعيتها بساطة أو تعقيداً، ومن حيث الفئة العمرية التي تستهدف المسرحيّة إيصال المعلومة إليها.

فبينما تقوم فكرة المسرحيّة حول مضمون بسيط ومعلومات محددة قليلة، تستهدف الطّفل في مرحلة مبكّرة من طفولته، نرى مسرحيّات تشتمل على مضمون معقد نسبياً، ومعلومات كثيرة إلى حد ما، موجهة إلى أطفال وصلوا إلى مرحلة متقدمة من مراحل الطّفولة. ويتم النظر إلى المسرحيّة في هذه الأحوال جميعها، بمراعاة الشروط الثلاثة الواردة سالفاً.

---

(1) بيرتون (أ.ج) التمثيل في المدارس، ت. رياض ترك، سلسلة الألف كتاب، (609)، القاهرة، مؤسسة سجل العرب، 1966، ط1، ص 18.

وقد يكون من حسن الطالع أنّ المسرحيّات التي بين أيــدينا وعــددها أربــع عشرة مسرحيّة هي كل ما استطعنا الحصول عليه ، وهو عدد معقول نسبياً، ويُمثّل عينة عشوائية للمسرحيّة العربيّة المكتوبة للطّفل. وهي مــسرحيّات متنوعــة فــي أفكارها وفي شخصياتها وفي أهدافها وفي مــضامينها ومتفاوتــة فــي أطوالهــا ، وتحتوي كمّاً غير قليل من المعلومات العلّمية – تدخل ضمن المعارف التي يتلقاهــا الطّفل عبر المنهج الدراسي من بواكير حياته الدراسية حتى الــصفوف الأساســية العلّيا.

بيد أنَّ المعلومة هنا تُمثّل فكرة مفيدة يتلقّاها الطّفل من خلال عملٍ أدبي يهدف إلى المتعة والتسلية أولاً ، وليست بالضرورة هدفاً وحيداً تسعى المسرحيّة كعمل فني أدبي إلى إيصاله حسبُ كما في الكتب المدرسية.

المضمون التّعليميّ:

1.1.2.1 بنية التّكامل والتّضافر

يتجلى ما سبق في أبسط صورة، فيما نراه في مسرحيّة (الــديك والدجاجــة) التي تقع في مشهد واحد فقط ، وهي أصغر المسرحيّات التي تقوم عليها هذه الدراسة وأقصرها وأكثرها بساطة، ورغم أنّها طبعت ونشرت منفردة طباعة جميلة وأنيقة ، وتقع في اثنتين وأربعين صفحة من القطع الصغير ، إلا أن الحوار فيهــا يقــع فــي عشرين صفحة حَسبُ ، إضافة إلى أن كمّ الكلمات الموضوع في الــصفحات قليــل، والكلمات مطبوعة بحروف كبيرة ، وعدد الأسطر في الصفحة الواحدة يتراوح بــين ثلاثة أسطر إلى تسعة أسطر باستثناء صفحة واحدة فقط ورد فيها أحد عشر سطراً ، وإذا استثنينا أسماء الشخصيات نجد أنّ عدد الكلمات في الصفحة الواحدة بلغ ســت عشرة كلمة في الحدّ الأدنى ، ولم يصل إلى تسعين كلمة فــي حده الأقصى ؛ وهــذا مــــا يجعلنــا نصنّفهــــا بالمسرحيّة القصيرة جــداً ، تــشبه مــسرحيّة الفــصل

الواحد (One – act Play) قصيرة الطول، وتتميّز بحبكة فردية، وتفاصيل قليلة، وحوار حيّ، وشخصيات محدودة العدد، وذروة قريبة من نقطة النهاية[1].

وفكرة المسرحيّة ببساطة تدور حول صراع بين ديك ودجاجة، موضوعهُ إحساس الديك بأنّه ذو فضل على الدجاجة من حيث قدرته على الأذان (الصياح) الذي يسمّيه أذان النصر:

((الديك بفخر): والآن أؤذن أذان النصر، كوكو كوك ...هل تستطيعين أن تؤذّني أيّتها المسكينة))[2]. إضافة إلى إحساسه بقوّته البدنية، وتفوّقه على الدجاجة فيكلّ هذا يضعه في مكانة لا تستطيع الدجاجة الوصول إليها، أو حتّى مجرد تقليده، رغم محاولتها ثمّ على الجانب الآخر تباهي الدجاجة بقدرتها على وضع البيض، وهذا ما لايستطيع الديك رغم قوّته القيام به مع محاولته ذلك:

((الدجاجة: سوف أذهب يا ديك لكن قبل أن أمضي يجب أن تعلم أنّني أستطيع أن أفعل ما لاتفعله أنت، هل تستطيع أن تبيض البيض؟!))[3].

ليصل الاثنان في النهاية عبر حوار بسيط ممزوج بالغناء إلى إقرار كلّ منهما بأهمية ما يقوم به الآخر من عمل هادف مخلص، وأن لا فضل لفرد على آخر إلا بالإخلاص والإتقان والكفاح والعمل:

((الدجاجة: أما زلت تُصرُّ على أنّك أحسن منّي...

الديك: لا... لا...لا أحد أفضل من الآخر، الفضل بالعمل والكفاح والإتقان... آسف يا دجاجة... أنا أؤذّن وأنتِ تبيضين))[4].

إنّ هذا المشهد يحاول –في تقديري– معالجة العلاقة بين الجنسين، وطبيعة كُلّ منهما، والدور الذي يقوم به، وتبدو العلاقة تكاملية متضافرة، فلا غنىً لأحدهما عن الآخر، ولعلّه (المشهد) يُحاول أن يُقرَّ في وعي الطّفل بطريقة غير مباشرة مسألة

---

(1) حمادة، معجم المصطلحات الدرامية والمسرحية، ص 240

(2) معوّض، فريد، الديك والدجاجة (مسرحية للأطفال من مشهد واحد)، إصدارات دائرة الثقافة والإعلام، حكومة الشارقة، (53)، ط1، 2000، ص 8

(3) المصدر نفسه، ص 26

(4) المصدر نفسه، ص 40

(الزوجين) خلال تمهيد مُختزل لمرحلة عمرية قادمة يُقّدمُ مــن خلالهــا إدراك مبسط للثنائية التي تحافظ على الجنس إنساناً أو حيواناً أو نباتاً ، وهو بهــذا التوجــه يستأنس بالنص القرآني إذ خلــق الله من كل شيء (زوجين لعلّكم تذكّرون) [الذاريات49] وكقوله تعالى: (فيها مــن كـــلّ فاكهة زوجان) [الـرحمن52] وقوله: (فاسلك فيها مــن كُل زوجين اثنين) [المؤمنون23] وقوله: (فجعل منه الزوجين الذّكر والأنثى) [القيامة39] وهو بهذا التوجّه الديني ينأى بنفسه عن المباشرة الفجّة ، ومن الأهمية الإشــارة هنــا أنّ الدّرس التربوي المُقدّم هنا للمتلقي ليس دينياً بالضرورة ، وإن كانت المنــاهج التــي يدرسها التلاميذ تكاد تكون متكاملة ، أقول ذلك ؛ لأنّه من العسير على الطّفل في هــذه المرحلة المبكرة استذكار النصّ الديني.

وثمة سانحة أخرى هنا وهي التعويل على إنطــاق الطيور، لإيصال فكــرة (الأدوار) التي يتكفل بها الجنسان، والكاتب بذلك يستوحي الأدب الخُرافي (Fables) الذي يُنطق الحيوانات كما هــو الحال فـــي (كليلة ودمنة) وأشــعار (لافــونتين) الفرنسي وأحمد شوقي من رواد مسرحيّة الطّفل في الأدب العربيّ وغيرهما. وليس من العسير تفسير التّوجّه إلى هذا النوع من الأدب ؛ لأنّ فيه الكثير مما يثير شــهية القراءة، ويلفت الانتباه، ويشوّق الطّفل إلى متابعة الــنصّ المــسرحيّ، فيستحــضر الحوارات أمامه، ويتخيّل الأحداث وإن كانــت قليلــة وزيــادة علــى ذلــك فــإنّ الأطفــــال الموهوبين يستطيعون –بلا شك– التفكير في العلاقة بــين (الأزواج) على نحو من الأنحاء ولا سيّما أنّ الطّفل في هذه المرحلة المبكرة من عُمره يُــسكن بهاجس الأسئلة المتعددة التي تُضجر الآباء أحياناً، ونحــن نتــذكر دائمــاً المقولــة (المبتذلة) –من حيث تكرارها – هل الدجاجة من البيضة؟ أم البيضة من الدجاجــة ؟ وثمّة أسئلة تقبع في اللاوعي يُعبّر عنها بأسئلة تبدو ساذجة وصارخة في آن مــعــاً؟ كالتساؤل حول العلاقة بين الذكر والأنثى والأب والأم.

ومع كُلّ ما سبق فإنّ الفكرة أو الحقيقة العلّمية الوحيدة التي وردت في النصّ صراحة هي أنّ الدّيك يؤدي دوراً مفيداً –وإن كانت الفائدة معنوية دينية على مــا سنرى لاحقاً – وهــو الأذان (الصياح)، والدجاجــة تقوم بأمر مفيد آخر – والفائدة مادية هنا– وهو وضع البيض ، ويشي الحوار البسيط والفكرة السهلة، بأنّ المسرحيّة

موجّهة للطّفل في مرحلة مبكّرة من مراحل الدراسة ، قد لا تتجاوز مرحلة (رياض الأطفال) وهذا بالضرورة ما دفع الكاتب إلى السكوت وعدم التعرّض إلى حقيقة الدور الذي يلعبه الديك في عملية وضع البيض ، والذي لولاه –أي الديك – ما استطاعت الدجاجة أن تقوم بهذه العملية أصلاً وهذه الحقيقة العملية تتجاوز عُمر الطّفل المستهدف أو بمعنى آخر ، فإنّ الوقت ما زال مبكّراً جداً على تقديمها له وبإيجاز شديد يمكن القول من خلال البنية العامّة لهذا المشهد إنَّ ثمّة دعوةً صريحة إلى التكامل والتضافر بين مفردات الحياة ؛ للانتهاء إلى مجتمع يحملُ كلُّ فرد فيه مسؤوليةً تتفق وطبيعته وموقعه الاجتماعي دون أن ينطق بذلك من خلال المفردات وإنّما جَعَلَ الطّفل –في تقديري يُحسُّ هذا المعنى تماماً كما أثار فيه التساؤل حول مسألة الإخصاب ، وإن كان هذا التساؤل خافتاً رُبَّما يتجلّى في مرحلة عمرية أخرى كما أشرتُ آنفاً، وقبل الانتقال إلى فكرة أخرى في مسرحيّة ثانية، أودّ الوقوف عند لفظة (العلّم) التي وردت في المسرحيّة غير مرّة :

(الديك : هلمّوا وانظروا وترقبوا وراقبوا ... ستؤذن الدجاجة ... هاها ... يبدو أنّ تقدّم العلّم قد جعل الدجاجة تؤذن)[1].

وفي موضع آخر :

(ديك1 : هل ستؤذن الدجاجة حقاً !؟

ديك2 : يقولون إنّ العلّم تقدّم)[2].

ثم في موقع لاحق :

(الدجاجة :... هلمّوا وانظروا وترقبوا وراقبوا ... سيبيض الديك ... يبدو أنّ تقدُّم العلم سيجعل الديك يبيض)[3].

وفي غيره :

(دجاجة1 : ترى هل يستطيع ؟!

دجاجة2 : يقولون إنّ العلّم تقّدم)[4].

---

(1) معوّض فريد، مسرحية الديك والدجاجة، ص 14

(2) المصدر نفسه ، ص 18

(3) المصدر نفسه ، ص 30

(4) المصدر نفسه، ص 34

وهذه الشواهد تضعنا أمام سؤال محيِّر حول قصد المؤلف من ذكر كلمة (العلّم) على هذه الصور، فقدرة الديك على الصياح وعدم قدرة الدجاجة على ذلك، وقدرة الدجاجة على وضع البيض وعدم قدرة الديك على ذلك، هي حقيقة علمية تدخل ضمن قوانين الطبيعة التي لا يمكن لتطور العلم مهما بلغ أن يغيّرها. فالعلّم يذلل الصّعاب ويجعل الحياة أكثر سهولة لكنّه لم يستطع أن يغير قوانين الطبيعة وإن حاول. فما قصد المؤلف من هذا التعبير؟ هل أراد إثارة هذه المسألة في نفوس الأطفال المتلقين في هذه المرحلة المبكرة؟ أم أراد أن يضعهم أمام فكرة أهمية العلّم وقدراته غير المحدودة؟.

2.1.2.1 إشكاليّة التلوّث البيئي/المياه

وإذا انتقلنا إلى مسرحيّة أخرى أكثر تعقيداً وتتناول مضامين علميّة أكثر عمقاً، فإنَّنا نقف عند مسرحيّة (بيت الأسماك)[1] التي تقع في مشهدين، وقد طبعت منفردة طباعة فاخرة في ستّين صفحة، وهي بذا أكبر من المسرحيّة السابقة، وأطول نصّاً، وتستهدف مرحلة عمرية أكبر، ويقع الحوار فيها في أربعين صفحةً، وهي مسرحيّة قصيرة نسبياً، وفكرتها تدور حول خمسة كائنات بحريّة هي:

هامورة (سمكة) ودلفون (دلفين صغير) وعنبر (حوت صغير) وأخطبوط (أخطبوط كبير وحكيم)، وقرّوش (سمكة قرش كبيرة)، تقع هذه الأسماك في مشكلة تلوّث بيئي ناجمة عن التسرّب من الناقلات النفطية، فتلجأ الأسماك – باستثناء سمكة القرش – إلى بناء بيت في عمق البحر؛ للاحتماء من الرائحة الكريهة، غير أنّ سمكة القرش تحتل البيت وتطردها منه، فتُضطرّ هذه الكائنات إلى الاتّحاد ومواجهة القرش وطرده من بيتها.

---

(1) فازت هذه المسرحية وهي لأمل عطا الله بالمركز الثاني في جائزة الشارقة للإبداع – الدورة السادسة 2002، في مجال أدب الأطفال، ونشرتها دائرة الثقافة والإعلام في حكومة الشارقة في دولة الإمارات العربية المتحدة في العام 2003

ونقف في هذه المسرحيّةعلى فكرة تعليميّ ة مأخوذةمن منهاج ما دة العلوم للصدّف الرابع الإبتدائي، هي قضيّ ة (تلوث البحار والمحيطات) وفيه يعرض الكتاب المدرسي صورة ناقلة نفط حقيقية ، وقد تسرّبت منها (بقع زيت) وينص الكتاب على ذلك بالكلمات إنما يعرض لقضية إلقاء النفايات من السفن التي تؤدي إلى تلوث مياه البحار، كما يعرض الكتاب صورةً لأسماك نافقة طافيةعلى سطح الماء ، ويتناول هذه المشكلة البيئية بصورة علمية بحتة ، محاولاً لفت أنظار الطلاب في الصف الرابع (سن العاشرة) إلى خطورتها. وأهمية المحافظة على مياه البحار نظيفة [1].

وهذا الأمر يرد في الـ منهاج الأردني،رغم أنّ الأردن لا يُعاني من هذه المشكلة؛ بشكل لافت، وهذه القضية الهامة تعرض لها المسرحيّة (بيت الأسماك) بصورة شائقة، والمعلومة ترد بشكل صريح على لسان السمكة:

(هامورة: يوجد تسرّب من ناقلة نفط ، ويتوقع خلال ساعات أن يزداد التسرب، وباللّي يزداد التلوّث على السطح ، وإضافة إلى النّفط هناك بعض البحّارة يلقون النفايات من سفينتهم في البحر) [2].

وتضع المؤلِّفة الطّفل المتلقّيفي جوّ محبّ ب إلى النّفس فيه (أربع شخصيّات لطيفة في بيئة مسالمة ، تعلي من مشكلة كبيرة سببها الإنسان، وهذه الشّخصيّات صديقة مفيدة للإ نسان، وهي الهامورة (سمكة الهامور) التي يتلذّذ الإنسان بطعمها، وتفتخر في المسرحيّةبهذا الدّور؛ ممّا يجعلها شخصيّة مُحببّة إلى الطّفل المتلقّي:

(تدخل هامورة تقود فرقة الهامورات ترقص وتغنّي الفرقة:

نحن الهامورات	نحن الهامورات
السمكات الرائعات	ملوّنات مزركشات
لحمنا طري	يحبّه الإنسان [3].

---

(1) عياصرة، أحمد حسن و (آخرون)، كتاب العلّوم للصف الرابع، وزارة التربية والتعليم، الأردن، ط 1، 2005، ج2، انظر الوحدة السادسة، الفصل الثاني – ص 111 · وما بعدها

(2) عبد الكريم، أمل عطا الله، بيت الأسماك (مسرحية للأطفال)، إصدارات دائرة الثقافة والإعلام، حكومة الشارقة، 2003 ، ص 12

(3) عبد الكريم، بيت الأسماك (مسرحية للأطفال)، صفحة 10

ودلفون يعتزّ بعلاقته بالإنسان :

(نحن الدّلافين أصدقاء الإنسان)[1].

والأخطبوط الذي تصوّره المسرحيّة على أنّه شخصيّة كبيرة حكيمة إيجابية (مسالمة) يدافع عن نفسه، بأنّه لا يؤذي الإنسان :

(أخطبوط: نحن علاقتنا بالإنسان مشوّهة، هناك إشاعات يتناقلها الناس عنّا ولا نعرف السبب)[2]. وهناك الحوت (عنبر) الذي يتحدث عن نفسه، بأنّه يمنح العطر (الرائحة الطيبة):

(الفرقة : نحن حيتان العنبر
نعطر الأماكن
أينما نذهب تنتشر
رائحة العنبر
كل المخلوقات تحبّ...
رائحة العنبر
للإنسان والحيوان
للأسماك والحيتان...)[3].

أمّا الشخصية الأخيرة (قرّوش) فقد وضعتها المؤلفة في صورة سلبية، هي سمكة قرش أرادت المؤلفة للطّفل المتلقّي أن لا يتعاطف معها، بل أن تكون الشخصية السلبية المعادية أو المناوئة ، فالأذى الذي يحدث للكائنات البحرية من ملوثات النفط أصابها كما أصاب غيرها ، ولكنها تقوم بدور معادٍ للشخصيات المحببة في المسرحية، وهي في الحقيقة شخصية معادية للإنسان تلحق به الأذى، ولا يستفيد منها وقد صوّرتها المسرحية أنانياً يرفض المشاركة في إيجاد حل للمشكلة، بل ولا يلقي السلام على الآخرين :

---

(1) عبد الكريم، بيت الأسماك (مسرحية للأطفال)، ص 8

(2) المصدر نفسه، ص 8

(3) المصدر نفسه، ص 18-19

يدخل قرّوش وهو ينظر إلى الجميع نظرات التبرم والضيق يتنحى جانبـاً، دون أن يُسلّم على أحد)[1].

ولا شكّ في أنّ التلوُّث البيئي مشكلة عالمية على قدر كبير من الأهمية، بـل هي مبعث قلق للعالم بأسره ، والمنهاج الدراسي يتناول هذه القضية بدءاً من الـصف الرابع الأساسي، وتضع المسرحيّة يدها هنا على هذه المشكلة في جوّ يدفع الطّفـل إلى نبذ السلوك الإنساني الذي يحدث هذه المشكلة بتعاطفه مع الشخصيات التي تمّت أنسنتها :

(البحر يحبهم ويمنحهم اللؤلؤ والمرجان، فلماذا يلوّثون البحر؟ !)[2]، ولأنّ المسرحيّة لم ترد إثارة انفعالات الأطفال كثيراً، فلم تلقِ الضوء على ما يحدثه التلوّث من قتل للكائنات البحرية فاكتفت بتصوير تأثير النفط بأنّ السمك يضيق برائحته، مما يدفعه إلى الرحيل، وتغيير مكان إقامته :

(أخطبوط :هذه أمور اعتدنا عليها، طالما غيّرنا مكان سكننا، بسبب التلوث الـذي يحدثه الإنسان)[3].

(لماذا لا تفكّر معنا في حل للمشكلة ؟

قرّوش : أيّة مشكلة ؟

هامورة : مشكلة الرّحيل الدائم بسبب التلوّث الذي يحدثه الإنسان)[4].

وإذا كانت فكرة التلوث هي الفكرة التي قامت عليها المسرحيّة فإنّها اشتملت على معلومات علمية أخرى مثل : أهمية السمك في كونه غذاء للإنسان، والـدولفين الذي يُعدّ حيواناً أليفاً صديقاً للإنسان، كما قدّمت معلومات عن الأخطبوط منها أنّه حيوان مسالم، وأنّه ليس من عائلة الحيتان بل من عائلة الرخويات :

(الأخطبوط : يقولون إنّنا من المفترسين الخطرين ، مع أنّ الأخطبوط كما تعلم كـائن حي مسالم، وبعضهم يعتقد أنّنا ننتمي إلى عائلة الحيتان مع أنّنا من الرّخويّات)[5].

---

(1) عبد الكريم، بيت الأسماك (مسرحية للأطفال)، ص 14

(2) المصدر نفسه، ص 12

(3) المصدر نفسه، ص 12

(4) المصدر نفسه، ص 15

(5) المصدر نفسه، ص 9.

وهناك معلومة عن الأخطبوط أنّ له ثلاثة قلوب :

(دلفون : إنّ الأخطبوط كما تعلمون له ثلاثة قلوب)[1]. ومعلومة أخرى تقدّمها المسرحيّة عن الأخطبوط هي قدرته على نفث الحبر للدّفاع عن نفسه :

يقف الجميع مدافعين عن البيت ... يطلق الأخطبوط شيئاً من حبره، فيعتم المكان، يتراجع قرّوش منهزماً)[2].

وإذا كان الأخطبوط قادراً على نفث الحبر فإنّ الحوت بوسعه إفراز العنبر، أغلى أنواع العطور، وقد مرّ بنا شاهد من المسرحيّة يؤكد ذلك.

ويضاف إلى ما سبق ذكر اللؤلؤ والمرجان التي هي من عطايا البحر للإنسان وهي معلومة أخرى وردت في المسرحيّة[3]، وقد يكون من فضول القول ذكر عدم قدرة الحيوانات البحرية – معظمها – على العيش خارج الماء :

(الجميع "بخوف": البرّ؟.. ولكن كيف نُحضر الموادّ من البرّ ونحن نختنق عندما نخرج من الماء ؟!)[4].

المسرحيّة أعطت جملة من المعلومات – كما رأينا – وقامت على فكرة مهمة هي فكرة التلوّث (Pollution) وإذا كانت المسرحيّة قد عرضت الفكرة بصورة مبسطة كما فعل واضعو كتاب العلّوم للصف الرابع الأساسي إشفاقاً على عقل الطّفل وإمكاناته وقدراته المعرفيّة المحدودة، فإنّ هذا الطرح المبسّط يشكل الحلقة الأولى في سلسلة مترابطة، سيصل الطّفل في نهايتها بعد سنوات طويلة إلى مفاهيم علمية أعمق يعالجها كتاب علوم الأرض والبيئة للصف الثاني عشر (الفرع العلّمي)، الذي يعرض للطالب في سنّ الثامنة عشرة هذا الموضوع الهام، تحت عنوان (ملوّثات مياه البحار والمحيطات) في مبحث (مصادر تلوّث المياه) ضمن موضوع (التلوث

---

(1) عبد الكريم، بيت الأسماك (مسرحية للأطفال)، ص 33

(2) المصدر نفسه، ص 37

(3) المصدر نفسه، ص 1

(4) المصدر نفسه، ص 23

البيئي)، فالوحدة الرابعة من الكتاب وعنوانها (البيئة) تطرح في الفصل الثالث منها (مشكلات بيئيّة).

ويُعرّف المنهاج المدرسي المتقدّم التّلوث بأنّه وجود مادّة أو موادّ غريبة سواء كانت كيميائية أو جرثوميّة أو طاقة في جزءٍ من أجزاء النظام البيئي يجعل هذا الجزء غير صالح للاستعمال أو يحدُّ من استعماله[1].

كما يعرض المنهاج بشكل عميق لمفاهيم وردت في المسرحيّة من مثل الغلاف الحيوي (Biosphere) الذي يشكّل الغلاف المائي (البيئة البحرية) جزءاً منه وتعيش فيه الكائنات الحية. وهذه البيئة تصبح في المسرحيّة وفي الواقع مكبّاً مكشوفاً (Open Dump) للنفايات (wastes) بنوعيها السائلة والصلبة، وكلا النوعين ضارّ بالحياة، ويشكّل مظهراً غير حضاري، ويؤدي إلى ظاهرة تلوُّث المياه (Water Pollution)، وهي إضافة أيّ مواد أوطاقة يمكن أن تغيّر في الخصائص الفيزيائية أو الكيميائية أو البيولوجية تجعل المياه غير ملائمة للاستخدام[2].

وأرى في نهاية هذا الموضع أنَّ المسرحيّة وضّحت للطّفل جزءاً حقيقياً من الحياة المحيطة به ونُظمها وتقاليدها، وجعلته يقف على أحد المظاهر السلبية التي سببتها سلوك البشر، فيرتدُّ ضرراً عليه وعلى غيره، مع احتفاظ هذه المسرحيّة بالطّبع الأصيل لـ مسرحيّة الطّفل الناجحة فلم يتحوّل هذا العمل الفنّي إلى سرد لمجموعة من المعلومات أو النصائح أو إلى ما يشبه الكتاب المدرسي المقرر، فهي وإن كانت تحكي قضية واقعية فلم تخلُ من الخيال، فمزجت بين الواقع والخيال بصورة شائقة وبذكاء ولباقة. ولا شكَّ أنّ هذا النوع من المسرحيّات إذا أحسن إعداده يمكن أن يرتفع بالأطفال إلى مستوى العصر الذي يعيشون فيه، ويعمل على تنمية خيالهم وتكوين عقلياتهم العلّمية، وإعدادهم للحياة في عالم تسوده المظاهر السلبيّة،

---

(1) خضر، خليل محمد و (آخرون)، علوم الأرض والبيئة، المرحلة الثانوية، الفرع العلّمي، المستويان الأوّل والثاني، منشورات وزارة التربية والتعليم، الأردن، ط 1، 2006، ص 174، 202

(2) المرجع نفسه، ص 318، 335

ويقفهم في المحّصلة على واجبهم تجاه كوكبهم المهدد بالكثير من الأخطار، وتنبههم إلى حجم الضرر الذي يسببه التلوّث الذي يلحق بالإنسان والحيوان والنبات.

وإذا كانت هذه المسرحيّة قد أعطت جملة من المعلومات للطّفل – كما بيّنّا – وقامت على فكرة مهمّة، فهي بمجملها عمل أكثر تطوّراً من المسرحيّة الأولى (الديك والدجاجة) وقدَّمت معلومات تستهدف الوصول إلى فئة عمرية أكبر، وساعدها على ذلك طولها، ولغتها الأعمق وفكرتها الأوسع، غير أنّ هذا لا يمنع من أن نقع على مسرحيّة أخرى أكثر طولاً، وأعمق، وأغزر من حيث المعلومات التي تردُ فيها.

3.1.2.1 أهمية الماء في الحياة

ومثال ذلك: مسرحيّة الغابة العطشى[1]

وتعبّر الآية الكريمة (وجعلنا من الماء كلَّ شيء حي) (الأنبياء 30) عن الفكرة العامة للمسرحيّة، فهي تدور حول الماء وأهميته، وأحداثها تقع في غابة ما، انحبس عنها المطر عدة سنوات، فرحلت عنها الطيور والحيوانات، وجفّت أشجارها، فتساقطت أوراقها، وبدأت تنعدم فيها مظاهر الحياة. ويدور الحوار في المسرحيّة على ألسنة شخصيات من أوراق النباتات هي ورقة صنوبر و ورقة عنب وورقة صبار وورقة ليمون، وفيها شخصيتان إنسانيتان هما طفل وحارس الغابة، وطيور (بلبل) وغيمة، وقطرات من الماء.

ونقع في المسرحيّة على جملة من المفاهيم والمصطلحات العلّمية الكثيرة المتنوعة، التي تتعلق بمجملها بالحياة في الغابة، وعلاقة ذلك بالماء الذي انحبس، أو لنقل أثر انحباس الماء على الحياة في الغابة. ورغم التشويق الحاضر بقوّة في المسرحيّة عبر الشخصيات الكثيرة المتنوعة، ورغم الحبكة المتقنة التي قادت

---

(1) فازت هذه المسرحية بالمركز الأوّل في جائزة الشارقة للإبداع – الدورة السادسة 2002، في مجال أدب الأطفال، ونشرتها دائرة الثقافة والإعلام في حكومة الشارقة في العام 2003 ومؤلفها علاء الدين حريري.

أحداث المسرحيّة وأعطتها نكهة ممتعة، إلا أنّه بوسعنا تصنيف المسرحيّة باطمئنان بأنّها مسرحيّة تعليمية بحتة، أو مسرحيّة علمية خالصة.

وعوداً على المضامين التعليمية الواردة في المسرحيّة نرى الماء وأهميته الذي هو محور المسرحيّة، هو موضوع الوحدة السادسة من الجزء الثاني من كتاب العلّوم للصف الأوّل الأساسي[1]. غير أنّ المسرحيّة لا تقف عند هذا الحدّ، فإذا كان هذا الموضوع من الأهميّة والبساطة بحيث يتم عرضه للطّفل في سن السادسة فإنّ مفاهيم علمية أعمق وأكثر تطوراً وتفصيلاً، ترد في المسرحيّة بشكل مباشر، مأخوذة من المناهج الدراسية لصفوف أعلى، ومن ذلك نجد (دورة الماء في الطبيعة)، تتناول المسرحيّة هذا الموضوع بشكل مباشر:

(قطرة1: هل تعرف من أين يأتي ماء الجدول؟

البلبل: لا

قطرة3: أنا أخبركم..... (وتتابع) تسخّن حرارة الشمس الماء فيتحوّل إلى بخار.

قطرة2: وهذا البخار يصعد في السماء ثم يتجمّع مشكّلاً الغيوم.

قطرة1: فتنتشر هذه الغيوم في الماء، ثم يهطل المطر في كلّ مكان، فتشرب منه الأرض والغابات.

قطرة2: وبعض هذا المطر يتسرّب إلى باطن الأرض إلى أن تزداد كميّته فينبع من الأرض على شكل جداول وأنهار.

البلبل: لم أكن أعرف أنّ ماء الجدول يأتي من الأمطار.

الطّفل1: وهذا يفسّر جفاف الجدول عندما انقطع هطول المطر[2].

إنّ هذا الحوار البسيط الذي يدور على ألسنة شخصيات متنوعة (إنسان وحيوان، ونبات، وجماد) هو موضوع دراسي يردُ في منهاج مادّة العلّوم للصف

---

(1) مومني، إدريس فالح و (آخرون)، كتاب العلّوم – الصف الأوّل الأساسي، وزارة التربية والتعليم، ط 1، 2005، ج2، انظر ص (4، 27).

(2) حريري، علاء الدين، الغابة العطشى (مسرحية للأطفال)، إصدارات دائرة الثقافة والإعلام، حكومة الشارقة، ط1، 2003، ص 69، 70

الخامس الأساسي[1]، بيد أنّنا يردُ بصورة فنية مشوّقة وعلى شكل حوار .
وبالعودة إلى المناهج المتقدمة نجدنا أمام مصطلح (دورة الماء في الطبيعة)
ويَعرض له بالتفصيل منهاج مادة علوم الأرض للمرحلة الثانوية الوحدة الثالثة حيث
يكون من نتاجات دراسة هذه الوحدة (المياه) أن يكون الطالب قادراً على أن (يوضّح
دورة الماء في الطبيعة)[2]. كما نرى مصطلح المياه الجوفية (Ground Water)
وهي المياه التي تملأ مساحات أو شقوق الصخور الموجودة تحت سطح
الأرض[3]. كما نجد مصطلح الجريان السطحي (Run off) وهي مياه
الأمطار التي تنساب على سطح الأرض مشكلة الجداول الصغيرة [4]، هذا فضلاً
عن مصطلح التبخّر ومصطلح التكثف (Condensation) وهي العملية
التي يتحول بها البخار أو ينتقل من الحالة الغازية إلى الحالة السائلة.[5]

أما عن أهمية الماء بالنسبة للنبات فإنّ الموضوع يبدأ بشكل مُبسط في الجزء
الثاني من كتاب العلّوم للصف الأول الأساسي، ويرد مفصّلاً في كتاب العلّوم للصف
الثالث[6]، ولنرَ كيف يرد هذا الموضوع في المسرحيّة:

(الطّفل : وهل المطر مهم إلى هذه الدرجة ؟!

ورقة الصبّار : عندما يهطل المطر تشرب الأرض الماء.

ورقة العنب : ثمَّ تمتصّ جذور الأشجار الماء من التربة.

ورقة الصبّار : ثم يصعد الماء عبر الجذور إلى جذع الشجرة.

---

(1) العاصرة، أحمد حسن وآخرون، كتاب العلّوم، الصف الخامس، ج 2، وزارة التربية والتعليم، الأردن، ط1، 2006، ص 21.

(2) الوحدة الثالثة من كتاب علوم الأرض (المياه) انظر ص 109 - 142 .

(3) خضر، علوم الأرض والبيئة، ص 325

(4) المرجع نفسه، ص 331

(5) المرجع نفسه، ص 321

(6) خصاونة، سهام محمود و (آخرون)، كتاب العلّوم، الصف الثالث الأساسي، ج 2، وزارة التربية والتعليم، الأردن ط 3، 2006، انظر الوحدة السادسة (ص 41 - 112) (البذور والنباتات)، وفيها (أثر الماء في البذرة) و(ماذا يحتاج النبات حتى ينمو) و(جذور النباتات) و(سيقان النباتات) و(أوراق النباتات)...... الخ .

ورقة الصنوبر : ثم يصل إلى الأغصان .

ورقة العنب : ثم يصل إلينا نحن الأوراق، فنشرب منه ونصنع الغذاء .

الطّفل (مستغرباً) : تصنعون الغذاء ؟!

ورقة الصنوبر : بالطبع نحن نصنع الغذاء لنا ولكل أجزاء الشجرة[1] .

ونرى هنا كيف لخّصت المسرحيّة عبر عدَّة أسطر وحدة دراسيّة كاملة يتلقّاها الطّفل في الصف الثالث الأساسي (سن الثامنة تقريباً) هنا بصورة شائقة ولطيفة . وهذا الحوار مع بساطته يوضّح للطّفل فائدة الماء للنّبات ويعلّمه آلية حركة الماء فيه ووظيفة كلِ جزءٍ من أجزائه، ولذا فهو يجيب على أسئلة الطّفل عن ماهيّة الشّجرة، وعن سبب استمرار حياتها، ونموّها وفائدة الماء لها ، وأثرُ انقطاعه عنها، فضلاً عما ذُكر في آخر الحوار من صنع الغذاء، الذي يعتمد على الماء ، ويُفسّر الحوار الآية الكريمة (وجعلنا من الماء كُلَّ شيء حي) . وهنا تتجلى قدرة الخالق، وتفيد في جعل المتلقّي يُحدث ربط السبب بالمسبب فينمو تفكيره .

وننتقل في المسرحيّة نفسها إلى مفهوم (التكيّف البيئي) الوارد في الجزء الثاني من كتاب العلّوم للصف الثالث بعنوان (تكيُّف الكائنات الحيّة)، من خلال حديث كُل نبتةٍ عن سماتها الشكلية الخارجية والداخلية، زيادة على اقتران ذلك بالتفسير، وقد يرى بعض الدارسين أنَّ هذا الإسراف في الشرّح والتفسير يعَوق قدرة الطّفل على الاستنتاج ويحرمه متعة مقارنة معلومات النصّ المسرحيّ بما يدرسه في المناهج المقرّرة، و لعلّ ذلك صائبٌ إلى حدّ بعيد ولاسيّما إذا تضافرت جهود المدرّسين وتكاملت؛ أقصدُ مثلاً مدرّس اللغة العربيّة مع مُدرّس الأحياء، زيادة على تضافر جهود الآباء والمدرّسين ، فالطّفل – كما أسلفتُ – دائم السؤال ، ولعلّه يسأل عن كبر حجم بعض الأوراق وعن صغر بعضها الآخر ، دون أن تكون الإجابة حاضرة في النصّ المسرحيّ أو مدوَّنة فيه ؛ بمعنى أنْ نُريه الظاهرة ولا نفسّر له

(1) حريري، مسرحية الغابة العطشى، ص 10 ،12

مما يدفعه إلى البحث والسؤال، سيجد ذلك متوفراً في منهاجه المدرسي [1]. أمّا المسرحيّة التي بين أيدينا فقد عالجت هذا المفهوم، بتناوله على النحو التالي:

(الطّفل: لماذا تختلف أشكالكن إذن؟

ورقة الصبّار: لقد وهب الله سبحانه كُلّ واحدة منا شكلاً جميلاً يفيدها في (التّكيف) مع محيطها والعيش فيه.

ورقة العنب: أنا كما ترى كبيرة الحجم ورقيقة، وهذا يساعدني على امتصاص ضوء الشمس بشكل أفضل.

ورقة الصبّار: وأنا كبيرة الحجم وثخينة، وهذا يساعدني على تخزين كمية كبيرة من الماء... ولذلك فأنا أستطيع العيش لفترة طويلة دون أن أشرب الماء [2].

الطّفل (مخاطباً ورقة الصنوبر): وأنت يا صديقتي، أرى شكلك يشبه شكل الإبرة.

ورقة الصنوبر: هذا الشّكل يساعدني على تقليل استهلاك الماء... وشكلي هذا يجعلني أتعرّض بشكل أقل لأشعة الشمس) [3].

ويطول بعدها الحوار شارحاً سبب جفاف الكثير من أوراق النبات، ومتعرّضاً لفكرة صنع النبات للغذاء، عن طريق عملية البناء (التمثيل) الضوئي.

أمّا المضمون العلّمي الأخير الذي سنقف عنده في هذه المسرحيّة فهو (السلسلة الغذائية) الذي يردُ في منهاج العلّوم للصف الرابع [4].

---

(1) انظر خصاونة (سهام محمود وآخرون): كتاب العلّوم – للصف الثالث، ج 2، الوحدة السابعة، الفصل الثالث، (تكيُّف الكائنات الحية) (ص 135- 161)

(2) هنا وقع المؤلف في خطأ فما يسميّه (ورقة الصبّار) هو في الواقع (الساق) أمّا الأوراق فهي الشوك الذي عليها (انظر كتاب العلّوم للصف الثالث، ج2، ص 143

(3) حريري، مسرحية الغابة العطشى، ص 12- 17

(4) عياصرة وآخرون: كتاب العلّوم للصف الرابع، ج1، الوحدة 1، الفصل الأوّل (السلاسل الغذائية) ص 13- 17.

والسلسلة الغذائية لها أشكال عديدة في الطبيعة ، منها : النباتات (المنتجات) تستهلكها الديدان (مستهلك أول)، والعصافير تأكل الديدان (مستهلك ثان)، والطيور الجارحة تفترس العصافير (مستهلك ثالث)... وهكذا وغياب أحد هذه العناصر الأربعة يؤدي إلى خلل في هذه السلسلة ، ولنر كيف صوَّرت المسرحيّة الخلل في السلسلة الغذائية :

(فجأة تدخل ورقة الليمون مذعورة)........

الطّفل : ممَّن تهربين أيّتها الصديقة ؟

ورقة الليمون : لقد هاجمتني إحدى الديدان وأرادت أن تأكلني...

الطّفل : ومن أين تأتي هذه الديدان ؟

ورقة الصبّار : إنّها موجودة بشكل دائم، ولكنّها في العادة تكون قليلة، أمّا الآن فقد تزايد عددها بشكل كبير.

الطّفل : أليس غريباً أن يزداد عددها رغم هذا الجفاف ؟

ورقة الليمون : بالعكس تماماً في الماضي كانت العصافير تأكل الديدان... أما الآن.. فقد هجرت العصافير غابتنا ولم يعد هناك من يأكل الديدان، فازداد عددها، فأصبحت أكثر شراسة)[1].

ولنا هنا أن نصف هذا العرض لمفهوم علمي بهذه الصورة الفنية بأنّه تحقيق موفق لهدف علمي بصورة مشّوقة جداً ، وبطريقة يصعب معها نسيانه، ولا شك أنَّ كثرة المفاهيم العلّية أو المضامين التعليمية ، يقفنا أولاً على ما ذهبنا إليه من أهميّة المسرحيّة كمصدر تعليمي غير تقليدي، وجعل هذه المسرحيّة وثيقة علمية ، فضلاً عن كونها عملاً أدبياً له مقوماته الفنية بالدرجة الأولى. ولعلّ في هذا الأمر إرضاءً لرغبة الباحثين عن فائدة للأدب والساعين إلى جعل المسرحيّة وسيلة تعليمية للطّفل، ولكن ما سبق لا يعني بالضرورة أنّني أتفق تماماً مع هذا المذهب . فلست ممن يرضون بأن تصبح المسرحيّة درساً في العلّوم. بل إنّني أكاد ألمح في هذه المسرحيّة

(1) حريري، مسرحية الغابة العطشى، ص 18 - 19

بل في هذا الموقف بالذات مضموناً تثقيفياً بعيداً عن العلم المجرَّد، بالإيحاء للمتلقي أنّ هذا الصرّاع المتسلسل على بساطته يمثل أنموذجاً معبّراً لواقع الحياة الإنسانيّة، وما فيها من ظلم وقسوة في ظل سيادة مبدأ القوة الذي يعطي للأقوى الحق في أن يلتهم الضعيف. ولعلّ في عنوان المسرحيّة (الغابة العطشى) ما يوحي بذلك، ناهيك بأنَّ مسألة الحجم لا تقوم بدور فعّال في عملية الصرّاع الشرس؛ لأنّ المعوّل هنا على القدرة والسعي على المحافظة على الحياة، والرغبة في البقاء.

4.1.2.1 الفضاء الخارجيّ والتّلوّث .

لعلّ أنصع مثال لذلك نجده في مسرحيّة (رسالة من المريخ) ونبدأ من تناولها لمفهوم ظاهرة الكسوف؛ فالمسرحيّة تعرض له بصورة مُبسّطة.

(فجأة يغطّي جزء من قرص الشمس فتتناقص كميّة النّور حتى يُخيّم الظّلام)[1].

(الجد: ما شاهدتموه يا صغار يسمى كسوفاً ... لقد حجب القمر الذي يدور حول الأرض أشعة الشمس مما سبب الظلام)[2].

وعندما تعزو إحدى الشخصيات (العم عبسى) سبب الكسوف إلى (التلوث) تطرح المسرحيّة قضية التلوّث – التي عرضنا لها سالفاً – بصورة مغايرة وأكثر تطوراً:

(الجد: إنَّ كوكبنا الجميل قد أصابه التّلوّث، إذا تلوّث الهواء، فالمياه ستتلوّث، والنبات سيمرض، وييبس والأسماك ستتسمّم، حتى الإنسان سيقع في شرّ أعماله)[3].

وإذا كانت هذه المسرحيّة تتقاطع مع المسرحيّة السابقة في طرح هذه القضية (التلوث) فإنّها تتخذ منحى آخر مختلفاً وأكثر تطوراً حين تطرح مفاهيم أكثر عمقاً إذ

---

(1) عبيد، خير الدين، رسالة من المريخ (مسرحية للأطفال)، إصدارات دائرة الثقافة والإعلام، حكومة الشارقة، ط1، 2000، ص (12، 14)

(2) المصدر نفسه، ص 16

(3) المصدر نفسه، ص 17

ما نلبث نقرأ عن (طبقة الأوزون) (الموجودة في الغلاف الجوي المحيط بالأرض)[1] ثم ما يلبث المؤلّف يشرح هذا المفهوم عارضاً لما حدث لهذه الطبقة جرّاء التلوث، وانعكاس ذلك على الإنسان.

وهنا يغوص الكاتب في إشكالية شغلت ولا تزال تشغل البشرية، وهي مسألة التلوّث وآثاره البيئية، فلا شكّ أنّ ما يخرج من المصانع، ووسائل النقل المتعددة والحرائق من دخان وغازات يتصاعد في الطبقة الجويّة الأرضية، وهذا يزيد بالضرورة – على وفق لغة المسرحيّة – من الأشعّة فوق البنفسجية، ويؤثر في طبقة الأوزون وكلُّ ذلك يفضي إلى نتائج سلبية مؤثرة في حياة الإنسان، والكائنات الحيّة الأخرى؛ إنّ هذه الأشعة تكاد تغتال حياة البشر دون شعور بها؛ فهي تحرق البشرة وتسبب الهَرم والسرطانات الجلدية، إنّها باختصار كارثة على الإنسان؛ مما يدفع بالضرورة إلى معالجة هذه المشكلة الخطيرة والتنبّه إليها[2].

إنّ المسرحيّة تحاول أن ترتفع بسويّة المُتعلم، وتجعله يُدرك ما يُمكن أن يلحق بالإنسان من خلال ازدياد الأشعّة فوق البنفسجية، مُتهيئة بذلك إلى العمل على مكافحة المُسببّات للتلوّث في حاضره ومستقبله أو على الأقلّ تغرس في نفسه الخوف من هذه الإشكالية؛ مما يدفعه إلى مساءَلة أسرته أو أقرانه أو أساتذته حول هذه المسألة الحسّاسة، وربّما يشغل الآخرين بها.

ومن زاوية أخرى نرى أنّ الطّفل يكتسب مهارات جديدة كالحوار المُقنع المبنيّ على الروح العلّية والاستيعاب والشعور الفردي بمدى الخطر الداهم، كما أنّ مثل هذه النصوص تخلق ثقافة معتمدة على العقل بعيدة عن الخُرافة أو التفسير الغيبي الذي قد يلجأ إليه بعض الأطفال أو آباؤهم في عصرٍ يعتمد التجربة ويوظف المختبرات ويخترق الإنسان فيه مفردات الفضاء.

وزيادة على ذلك فإنّ المسرحيّة تُدخل كثيراً من المفاهيم والمصطلحات المُلحة في عصرنا، فيتلقاها لقارئ المتعلم بسيطة سهلة، لأنّها تأتيه من خلال حوار شفّاف، وبعض هذه المفردات العلّمية يصعُبُ فهمها حتى على الكبار، لو لم تأت

(1) عبيد، رسالة من المريخ (مسرحية للأطفال)، ص 17

(2) المصدر نفسه، ص 17 ، 18

بأسلوب مسرحي من ذلك مثلاً طبقة الأوزون، والأشعة فوق البنفسجية، تلوّث الهواء وأسبابه ونتائج التلوث على مستوى الإنسان والكائنات الأخرى ، وكلٌّ ذلك نتلقاه في فقرة حوارية بطيئة تستدعي البحث الدؤوب عن معاني المفردات في كشّافات المصطلحات العلّمية، وهذا يعود بالفائدة الكبيرة على القارئ، إذ يخلق بينه والمصادر ألفة، ويتم ذلك عندما لا يفهم المتعلّم هذه المفاهيم من النصّ نفسه ، أو يقصر النص عن التفسير، ولا يجد وسيلة يمتحن فيها معاني المفردات التي تعرض له.

ونحن هنا أمام معلومات علمية مباشرة تستهدف ولا شكّ فئة عمرية متقدمة ، مع أنّها تضع المعلومات على لسان (الجدّ) بصورة مبسطة، ومباشرة، يسهل فهمها واستيعابها. ثم تعرض المسرحية لأسباب التلوث على البر التي تسبب ما سببه الجفاف في مسرحيّة الغابة العطشى:

(الجدّ: هناك أسباب كثيرة، كحرائق الغابات ... فتهاجر الطيور فزعة، وتختفي الحيوانات)[1].

وهذا الإلحاح على قضية التلوث يجعلنا نشعر بمدى أهمّيّتها وبحجم الدور التعليمي الذي تضطلع به مسرحيّة الطّفل في تناول ما يهم الطّفل في دراسته، وفي حياته بشكل عام. وغير بعيد عن هذه القضية، ما يرد في المسرحيّة من أثر (المبيدات الحشرية) التي تستخدم لقتل الحشرات الضارة التي تقتل الحشرات النافعة أيضاً:

(الجد: لقد أدى الاستخدام غير الصحيح لهذه المبيدات إلى تغيّر كبير في نظام البيئة، فقد مات النحل الذي نأكل عسله الحلو اللذيذ (يتلمظ) إضافة إلى كثير من الحشرات النافعة التي تنقل حبات الطلع، وغيرها... وغيرها)[2].

وكذلك تعرض المسرحيّة لشكل آخر من أشكال التلوث وهو التلوث بالضجيج، وهذا المفهوم وإن كان يرد في كتاب العلّوم للصف الحادي عشر، إلا أنّ

(1) عبيد، رسالة من المريخ (مسرحية للأطفال)، ص 20

(2) المصدر نفسه، ص (25-27)

المسرحيّة فعرضه بشكل سريع ومبسّط وموجز، وكذلك مفهوم (التوازن البيئي) والزحف الصحراوي (التصحّر):

(الجد : لقد أخلّ الإنسان بتوازن البيئة، فجفّف البحيرات، وردم البرك والمستنقعات واقتلع الغابات، مما أدى إلى زحف الصحراء.

الجد : أعني أنّ السهول الخضر تحوّلت إلى صحراء قاحلة)[1]

ولا يغفل الكاتب ذكر (تلوّث البحار) سالف الذكر:

(الجد : سمك مشوي.

كندة : أرجو أن لا يكون هو الآخر قد تلوّث.

الجد : نأمل ذلك، ولو أن المياه كثيراً ما يصيبها التلوث، فذات مرّة حصل حادث مخيف لناقلة نفط لقد انتشر في الماء آلاف الأطنان من النفط، فماتت الأسماك، وتأثرت النباتات المائية)[2].

وننتقل في الفصل الثاني من المسرحيّة إلى الفضاء الخارجي لنتعرف على مضمون جديد (النظام الشمسي) الوارد في كتاب العلّوم للصف الرابع،[3] تدور أحداث هذا الفصل على كوكب المريخ. فبعد أن تعرض المسرحيّة لكل ما ذكرنا تشتعل الحرب ويعمّ الدمار، ويُعقد اجتماع على سطح كوكب المريخ لممثلين عن كواكب المجموعة الشمسية، وتكون كندة هي ممثل كوكب الأرض.

وفي البداية ومن خلال التوجيهات التي يضعها المؤلف، نتعرف إلى تضاريس كوكب المريخ:

(يصمّم على شكل سهل، مغطّى بفوهات بركانية، ثلاث تلال، جبل بركاني ضخم، عليه قبعّات جليدية، الخلفية ... ستائر مشدودة مرسوم عليها نجوم، مُذنّبات وشُهب،

(1) عبيد، رسالة من المريخ (مسرحية للأطفال)، ص (27)

(2) عياصرة، أحمد حسن و(آخرون)، كتاب العلّوم – الصف الرابع –انظر ج 2 ط2 ،2007 – الوحدة السادسة (علوم الأرض والفضاء)

(3) عبيد، مسرحية رسالة من المرّيخ، ص 39.

يميل لون الأشياء إلى الأحمر (الصدأ)[1]. أمّا الاجتماع فهو (مهرجان الحبّ والتعارف)، يقام بمناسبة رأس السنة الضوئية:

(ممثل كوكب المريخ: سيزورنا ممثل عن كل كوكب من كواكب المجموعة الشمسية سيأتي ممثلون عن كواكب عطارد، والزهرة، والأرض، والمشتري، وزحل، وأورانوس،ونبتون، وبلوتو.. غداً سيشهد سطح كوكب المريخ عرس الفرح لأبنائها التسعة)[2].

وهنا تعرّفنا على عدد كواكب المجموعة الشمسية، وأسماء هذه الكواكب، وعندما يُعقد الإجتماع نتعرف عبر الحوار على معلومات كثيرة عن الكواكب، ومنها: (مبعوث عطارد: نار... نار جسدي يغلي ليل نهار...

ممثل المريخ: عطارد، أخيراً وصلت (يتعانقان) أخ لقد احترقت حرارتك مرتفعة أيّها الكوكب الصغير.

مبعوث عطارد: معذرة يا أخي.. أنا كما تعلم أقرب الكواكب إلى الشمس... أدور حولها كل ثمانية وثمانين يوماً)[3]. وهذه معلومة مباشرة مقصودة، ومن ذلك عندما يصل مبعوث الزهرة:

(ممثل المريخ: مرحباً بأجمل زهرة في درب التبان... فعلاً لقد أصاب سكان الأرض حين سموك بنجمة الصباح والمساء)[4]. ثم يظهر مبعوث المشتري وهو طفل سمين جداً:

(مبعوث المشتري: أنا الأكبر... أنا الأكبر.. أنا العملاق سمّوني)[5]. وعندما يظهر مبعوث زحل تشير المسرحيّة إلى الحلقة البيضاء التي تحيط به:

---

(1) عبيد، مسرحية رسالة من المريخ، ص 41

(2) المصدر نفسه، ص 45

(3) المصدر نفسه، ص 48

(4) المصدر نفسه، ص 49

(5) المصدر نفسه، ص 55

(وهو ثاني كوكب عملاق من حيث الحجم، يتميز هذا الكوكب بجماله، ولهذا يعرف باسم الكوكب الأنيق ؛ لأنّه يظهر بالمرقب بلـــون أصـــفر زاهٍ، ومحـــاط بحلقـــات ساطعة)[1]. وعندما تراه الشخصيات الأخرى:

(الجميع: أووه... ياللروعة! ما هذا الحسن والجمال؟)[2].

ويعطي (زحل) معلومة عن نفسه :

(زُحل "لعطارد": تعال يا بُني، لي أحدَ عشرَ قمراً، أكبرها تيتان...)[3].

وإذا كان الكاتب قصد من هذه العبارة أن يتحدث زُحل بلغة يفهمها الطّفل هي لغة الآباء الذين يحنّون على كل الأطفال كما يحنّ ون على أبنائهم ، وذكر أقماره كأب يتحدث عن أبنائه فإنّه وقع في خطأ علمي مردّه بالضرورة اعتماد الكاتـــب علـــى مرجع علمي قديم نسبياً ، فالمراجع العلّية الحديثة تذكر أنّ لزحلَ عدداً كبيـــراً مـــن الأقمار التي تدور حوله، وقد تمّ اكتشاف (31) قمراً منها حتى كانون أول 2003[4]، وإذا كانت المسرحيّة قد كتبت في 2001 فإنّ العدد الحقيقي كان أكثر من أحدَ عشر على كل حال وربما قادنا هذا الأمر إلى ذكر قضية (الصدق الفني والصدق الواقعي) في المسرحيّة.

فإذا كان المؤلف غير مطالب بذكر حقائق علمية ومعلومات موثقة في عالمه الفني المتخيّل فإنّ الحال هنا مختلف، فهو قد ألزم نفسه منذ بداية المـــسرحيّة بـــذكر حقائق علمية صحيحة، وخروجه عن هذا النهج هنا في هذا الموضع يحدث في ذهن المتلقّي لَبسا. ثم نتعرّف على كوكب (أورانوس) عَبر مبعوثه ومبعـــوث (نبتـــون) الكوكب المُظلم، ثم مبعوث كوكب (بلوتو) المتجّمد (أبعـــد الكواكـــب عـــن الأرض وأبردها) ثم تأتي (كندة) مبعوث كوكب الأرض ، التي تنقل لهم صورة عمّا يحـــدث فيه:

---

(1) الدويري، كتاب علوم الأرض والبيئة للمرحلة الثانوية، انظر ص 110

(2) عبيد، مسرحية رسالة من المريخ، ص 71

(3) المصدر نفسه، ص 55

(1) الدويري، كتاب علوم الأرض والبيئة للمرحلة الثانوية، انظر ص 110

[كندة : لقد أتيت لأخبركم أنّ كوكب الأرض الجميل قد تحوّل إلى مركز للدّمار، والتلوّث والحرب][1]. ثم تطلب إليهم مساعدتها في إيجاد حلّ لمشكلة كوكب الأرض.

إنَّ فكرة المسرحية القائمة على رفض الحرب والدمار والكراهية والتلوّث تجعل المسرحيّة تحمل طابعاً تربوياً وأخلاقياً ، بيد أنّ كمَّ المعلومات العلّمية الواردة فيها يجعلنا نضعها بثقة ضمن المسرحيّات العلّمية، فلقد اشتملت على كمٍّ غير قليل من المعلومات العلّمية والجغرافية، وما كثرة الاقتباسات من المسرحيّة التي أوردتها هنا إلا لأنّ المسرحيّة بدت مزدحمة بالمعلومات العلّمية المباشرة التي جعلتُ هذا الفصل من الدراسة معيناً بتقصّيها ، وقد أوردناها مباشرة ، دون حاجة إلى العودة هنا وتكرارها.

وإذا كانت هذه المسرحيّة قد تميّزت عن باقي المسرحيّات موضوع الدراسة بما فيها من معلومات فإنّ هذا الأمر يقودنا إلى السؤال عن السبب الذي جعل المؤلّف يصنع من المسرحيّة أو لنقل الفصل الأول منها وثيقة علمية خالصة ، إنّ الإجابة ولا شك تقودنا إلى الحديث عن خبرة الكاتب المحدودة فهو غير ملزم بما ألزم نفسه به كما أنّه لم يحقق ما أراد تحقيقه ، إذ إنّ حشر المعلومات في ذهن الطّفل لن يشكل– كما يقول الهيتي – صدى في نفسه ويمكنه أن يفهمها كمعلومات دون فهم ما تنطوي عليه من أفكار، إضافة إلى أنّ الطّفل ينسى الكثير منها، ويضيف بأنّه ليس صحيحاً أنّ مرحلتي الطّفولة المبكرة والمتوسطة – اللتين تتوجه إليهما المسرحيّة - هما فترة تخزين للمعلومات والأفكار الجاهزة بسبب ما للطّفل فيهما من قدرة كبيرة على التذكر[2].

وإذا كان الطّفل يتميز بتوجيه أسئلة كثيرة ومنوّعة بحيث أطلق البعض على فترة الطّفولة فترة السؤال ، فقد كان لزاماً على الكاتب أن يستغل المسرحيّة بجعلها أداة لحفزهم على التفكير مع مراعاة عدم اللجوء في جميع الحالات إلى تقديم الجواب أو الحلّ بصورة مباشرة، فالكاتب برأيي قد شكّل عائقاً أمام نمو تفكير

---

(1) عبيد، مسرحية رسالة من المريخ، ص 71

(2) الهيتي، ثقافة الأطفال ، ص 97

الأطفال بتقديمه الإجابات عن كل تساؤلاتهم بسرعة ودون إعطـــاء فرصـــة لهـــم لممارسة التفكير، على أنّ لنا عودة إلى هذه المسرحيّة في موضع لاحق.

5.1.2.1 رمزية الألوان

ويمثل ذلك خير تمثيل مسرحيّة (عائلة الألوان)

ولعلّ من المفارقات الطّريفة أن نقف هنا على مسرحيّة تُقدم معلومات فنّيـــة تتعلق بالرسم والألوان، ومبعث المفارقة هو أنَّ المسرحيّة كواحـــد مـــن مجـــالات التربية الفنية قد وقع عليها جَور واضح لصالح (الرسمُ) فظل الرسم في مدارسنا إلى عهد قريب، وما زال إلى حدّ كبير، هو المجال الوحيد لمادة التربيـــة الفنّيـــة علـــى حساب الفنون الأخرى من مسرح وموسيقى ورسم ونحت... وغيرها.

ونجد في مسرحيّة (عائلة الألوان) لشهاب سلطان شهاب معلومـــات مفيـــدة تتعلق بالرسم علماً وفناً ولغة، فهو يذكر فيها الألوان الأساسية (الأحمـــر والأصـــفر والأزرق) والألوان الثانوية (المتكاملة) وهـــي البرتقالي والأخـــضر والبنفـــسجي) دون أن يذكر أنّ الألوان المتكاملة هي نتاج لاتحاد الألوان الرئيسة؛ فاتّحاد الأحمـــر والأصفر يُعطى اللون البرتقالي، واتحاد الأصفر مع الأزرق يعطي اللون الأخضر، واتحاد الأزرق مع الأحمر يعطي اللون البنفسجي وهذه المعلومات مع أنّها تتعلـــق بفن الرسم غير أنّها معلومات علميّة بحتة تدخل ضمن علم الفيزياء فاللون ظـــاهرة علمية مجالها علم الضوء واللون يحدث عند وقوع العين على الجسم بوجود الضوء. وكذلك نجد في المسرحيّة حديثاً عن الألوان بوصفها لغةً يكاد العالم بأسره يتفق على دلالاتها ومن ذلك نرى في المسرحيّة:

(القطة: صديقنا الأزرق، رمز التسامح والصفاء والإخاء والشوق.

القطة: صاحبتنا الخضراء، رمز الخصب والخير والنماء والسلام والأمل.

القطة: أختنا البنفسجية رمز الفكر والعظمة)[1] ومنه أيضاً:

---

(1) شهاب، شهاب سلطان، عائلة الألوان، (مسرحية للأطفـــال)، منـــشورات دائـــرة الثقافـــة والإعلام، حكومة الشارقة، 1998، ط1، ص 40.

(الكحلي :... الأحمـــــر العنيف الثائر ، أو الأصفر الغيور غاوي الــسلطة، ...أو البرتقالي الذي يقلدّهما ...)[1].

وإذا كانت إشارات المؤلف إلى رمزية الألوان أمراً إيجابياً ، فإنّ ما يعيب هذه المسرحيّة هو الأسلوب التقريري المباشر في وصف هذه الدلالات ، إذ كـــان علـــى المؤلف أن يضع هذه الرموز بضمن أحداث ومواقف داخل المسرحيّة يستطيع الطّفل من خلالها استنتاج رمزية اللون فهذا مأخذ واضح على هذه المسرحيّة. أما ماعـــدا هذا فالمسرحيّة تحدث عن موضوع الأسرة، والخلافات بـــين الإخـــوة ، والـــسرقة والأنانية وأدب التعامل والتخاطب . وهي موضوعات جديرة بالبحث بيـــد أنّ لهـــا موضعاً آخر هو الفصل الثالث من هذا الباب.

6.1.2.1 مضامين مقتضبة

أ . أهمية القمح: ومثال ذلك مسرحيّة (ميشو ومارد الغابة)

بالانتقال إلى هذه المسرحيّة نجدنا أمام عمل فني لـــم يـــولِ عنايـــة كـــبيـــرة للمضمون العلّي أو التعليمي بسبب سيطرة الجوّ الأسطوري علـــى أحـــداث هـــذه المسرحيّة وعلى فكرتها، وهذا ما سنعرض له مفصلاً في موضع لاحق في الفـــصل الثاني من هذا الباب ، والمسرحيّة التي كتبها عبد الفتاح روّاس قلعـــه جي تقع في نحو ثلاثين وثلاثين صفحة من القطع المتوسط ، وتزيد طولاً عن المسرحيّة السابقة، إلا أنّ فيها معلومة علمية واحدة فقط هي أنّ القمح يُصنع منه الخبز والمعكرونة:

(ميشو : وماذا يُصنع من القمح ؟

الأطفال : الخبز والمعكرونة...)[2].

وهـــذه المعلومـــة مفيدة علـــى بساطتها، والمسرحيّة بمجملها لم تلتفـــت . وليست تلك نقيصة – إلى المضامين العليّة بل أولت جُلَّ اهتمامها إلى الأســـطورة

---

(1) شهاب، عائلة الألوان، (مسرحية للأطفال)، ص 25

(2) قلعه جي، عبد الفتاح روّاس، ميشو ومارد الغابة (مسرحية للأطفال)، نصوص مـــسرحية للأطفال، إصدارات دائرة الثقافة والإعلام، حكومة الشارقة، ط1، 2005، ص 69.

البابلية التي شكّلت فكرتها ، واشتملت على مضامين تاريخيّة وأخلاقية وتربوية جدُّ مفيدة على ما سنرى لاحقاً .

ب . مدّة صلاحية الثمار

ويمثل هذا المضمون مسرحيّة (جوهرة الأميرة)

وكما في سابقتها تكاد تخلو هذه المسرحيّة من مضامين علمية إلا من معلومة واحدة بسيطة، وقد لا تكون بديهية للأطفال على بساطتها إذا كانوا في مرحلة عمرية مبكّرة، مفادها اختلاف الثمار في مدة صلاحيتها للاستهلاك البشري كطعام، ومدى هذه الصلاحية ونوعها فالأخ الأكبر يحملُ عنباً ؛ ليقدمه هدية للملك لكن العنب الناضج يفسد قبل أن يصل إلى الملك، وهنا لابدّ أنّ المسرحيّة تلفت انتباه الطّفل إلى ضرورة التأكد من صلاحية ما يودّون تناوله، وبخاصة إذا كان سريع العطب بفعل الظروف الجوية كالعنب . والأخ الصغير يحل مشمشاً فجاً (غير ناضج) هدية للملك، ورغم أنّه لم يفسد خلال الرحلة، غير أنّه ظلَّ غير صالح للأكل .

أمّا الأخ الأوسط (الفتى المتوسط) فهو يحمل التمّر (ثمر النخيل) الذي هو من شجر الجنّة، يغطيه بورق الشجر الأخضر؛ كي يحافظ على طراوته، وهو ينجح في ذلك فعلاً، والمؤلف اختار التمر للفتى المتوسط؛ كي ينجح في الوصول إلى غايته ويقدمه دواءً للملك، كي يحصل هو على جوهرة الأميرة[1] . ومع أنّ هذه الفكرة لم توصل الفتى إلى الغاية المنشودة، إذ يتعرّض لاختبار مهاري أصعب، إلا أنّها جعلته يتجاوز المرحلة الأولى وهي القبول عند الملك ، وأوصلت للطّفل المتلقّي الفكرة العلمية التي قوامها اختلاف الثمار في القدرة على تحمُّل ظروف المناخ وأنّ الثمار غير الناضجة لاتقلُّ ضرراً عن الثمار الفاسدة ، وهي على بساطتها تظل معلومة علمية مهمة . على أنّا لا نستطيع أن نغض الطرف عن دلالة التمر (فاكهة الحياة) كما تصفها المسرحيّة، التي جعلتها الدواء في وجدان المتلقّي المسلم، فالقرآن أولى عناية كبيرة لهذه الثمرة : (وهزّي إليك بجذع النخلة تساقط عليك رُطباً جنيا)[2]

---

(1) قرانيا، محمد، جوهرة الأميرة (مسرحية)، نصوص مسرحية للأطفال، إصدارات دائرة الثقافة والإعلام، حكومة الشارقة، ط1، 2005، ص 193 .

(2) سورة مريم ، الآية 25.

والرطبُ هنا ثمر النخيل الناضج الحلو .[1] وترد كلمة النخيل مرتبطة بالجنة في الكثير من المواضع ومنها: (أيودُّ أحدكم أن تكون له جنّة من نخيل وأعناب)[2] وكذلك ما أولاه الحديث الشريف من اهتمام بالتمر وما ورد عن النبي في السيرة الشريفة، مع ما أثبته العلّم الحديث من فوائد جمة للتمر غذاءً ودواء.

ج ـ كيف تشتعل النار

ومثال ذلك مسرحيّة (الكنز)

وهذه مسرحيّة أخرى توفيها معلومة علمية واحدة أيضاً، وهي مسرحيّة تتحدث عن مغامرة مجموعة من الأطفال في محاولة استكشاف كهف قديم مظلم، ومفاد هذه المعلومة احتياج النار إلى الأكسجين:

طفل 2 : ألا نُجرّب إشعال الشمعة ؟

طفل 3 : لماذا تشعلون الشمعة ؟

طفل 1 : لنكتشف وجود الأكسحين.

طفل 5 : ألم تقرأ هذا في كتاب العلّوم ؟

طفل 3 : قرأت ولكنّي نسيت.

طفل 1 : (يُدخل الشمعة داخل بوابة الكهف فتبقى مشتعلة)

طفل 4 : يبدو أنَّ الأكسجين متوافر)[3].

ولا نرى في المسرحيّة معلومة علمية أخرى سوى هذه المعلومة العلّمية المباشرة، وهذا غير غريب فالمسرحيّة تتكئ – كما سنرى لاحقاً – على مضامين تربوية. إلا إذا نظرنا إلى المسرحيّة بمجملها على أنّها قائمة على فكرة الرغبة في الاستكشاف وهي طبيعة علميّة غير أنّها سلوك تربوي بحت.

وهكذا نرى أنّ مسرحيّات الطّفل إذا شئنا تصنيفها حسب المضامين العلّمية الواردة فيها فإنّها على نوعين: مسرحيّات تشتمل على مضامين علمية، وأخرى

---

(1) معجم ألفاظ القرآن الكريم، ج1، ص 505.

(2) سورة البقرة، الآية 266.

(3) خواجة، هيثم، الكنز (مسرحية للأطفال من 9-12 سنة)، نصوص مسرحية للأطفال، دائرة الثقافة والإعلام، حكومة الشارقة، ط 1، 2005، ص 193

تخلو من تلك المضامين ، وأمّا التي اشتملت على مضامين علمية فهي على نوعين :
الأوّل ما وردت فيه مضامين قليلة أو قليلة جداً، وهذه تكون المعلومة واردة فيها عَرضاً، وتحقق المسرحيّة هدفاً معرفياً ثانوياً ، أمّا الثّانية فهي التي اشتملت على مضامين علمية كثيرة ، شكّلت مكوّناً أساسياً من مكوّنات المسرحيّة، وعنصراً مهماً من عناصرها، وجعلتها وثيقة علمية على قدر من الأهمية ، وهذا بدوره يؤكد الدور التعليمي الذي تهدف المسرحيّة كأدب موجّه الوصول إليه، مع الأخذ بالاعتبار أنّنا لم نقف على مسرحيّة موجّهة إلى سنّ محدد أو صفّ دراسي بعينه – باستثناء مسرحيّة (الكنز) التي كتب مؤلفها للأطفال من سن 9 ،12 سنة وهذا يؤكد أنَّ المسرحيّة (مسرحيّة الطّفل) ليست حصة دراسية، ولا درساً علمياً ممسرحاً ، بل هي فنٌّ يهدف إلى التسلية والإمتاع أولاً .

إنّ التجارب السابقة زيادة على المُتعة، قُدمت بطريقة تتناسب مع المرحلة العُمريّة للطّفل، ونهضت – كما يقول عبد الله أبو هيف في سياق حديثه عن أدب الأطفال على خصوصيات نمائية ونفسية ومعرفية كثيرة [1] وهذا يعني أنّ الكاتب المُبدع الذي يُكرّس قلمه للناشئة ينبغي أن يكون على قدرة معرفية كبيرة وواسعة، وزيادة على ذلك ينبغي أن يكون مطّلعاً على النظريات التربوية الحديثة فضلاً عن قراءاته في علم النفس، وعلم نفس الطّفولة، لأنّ هذه العلّوم تسعف – إلى حدّ كبير – في تقدير الخيال العلّي الذي يناسب سنَّ المتلقّي، كما تسعفه في تقدير حدود التربوي في المكتوب للأطفال، أو تجلّيات هذا المكتوب شفهياً أو عبر وسائط ثقافة الطّفل) [2].

وبعد، فإنّ مسرحيّة الطّفل كثيراً ما تخدم أكثر من هدف في وقت واحد فتجمع مثلاً بين الفكاهة وتقديم بعض الحقائق التعليمية أو الانطباعات الأخلاقية التوجيهية . كما يقول أحمد نجيب في الإجابة على سؤاله ماذا نكتب للأطفال؟ [3] هذا السؤال الذي يجيب عليه الهيتي بقوله إنّ حدود المعلومات المقدمة للأطفال، يجب أن

---

(1) أبو هيف، الكتابة بوصفها استعارة ، ص 223

(2) المرجع نفسه، ص224 .

(3) نجيب، أحمد، فن الكتابة للأطفال، دار الكاتب العربي، القاهرة، ط 5، 1982، ص 22

لا تشغل حيزاً واسعاً على حساب المساحة المخصصة لإدراك العلاقات، والربط بين المتغيرات؛ فقد أثبتت بحوث عديدة أنَّ حشر المعلومات في ذهن الطّفل لا يشكل في الغالب صدىً في نفسه، فحفظها لا قيمة له ما دامت المعلومات عُرضة للتغيرّ[1].

(1) الهيتي، ثقافة الأطفال ، ص 97

الفصـــل الثـــانــي
(المنحى التثقيفي)

1.2 "المضمون الدّيني"

مدخل:

إذا سلَّمنا بأنَّ الحسَّ الدّيني جزءٌ أساسيٌّ في تكوين الإنسان، وأنَّــه موجـــود بدرجات متفاوتةعند النَّاس جميعاً، فقد يكون مخ فيّاً عند من يحـــاول أن يحجبـــه او يمنعه من الظهور، بل ربّما يجحد وجوده، والغريب أنّ كلمة الكفر في العربيّة تؤيّد هذا المعنى، فكفر بمعنى غطّى وستر، والكافر : الزارع؛ لستره البذر بالتراب، وهو الليل المظلم؛ لأنّه ستر بظلمته كل شيء [1] وبهذا المعنى يكون الكافر بالمعنى الديني هو الذي يغطي إيمانه ويحجبه، ويمنعه من الظهور.

وإذا كنّا نعتقد كمسلمين بأنّ كل المخلوقات تؤمن بالله مصداقاً لقوله تعـــالى : تسبّح له السموات السبع والأرض ومن فيهن وإن من شيء إلا يسبّح بحمده ولكن لا تفقهون تسبيحهم إنّه كان حليماً غ فورا" [2] فإنّ بعض الفلاسفة مثل هيجل قد ذهبـــوا إلى تعريف الإنسان بأنّ ه (حيوان متديّن) يقول: (إنَّ الإنسان وحده هو الذي يمكن أن يكون له دين، وإنّ الحيوانات تفتقر إلى الدين بمقـــدار مـــا تفتقـــر إلـــى القـــانون والأخلاق) [3] وذلك لأن التدين عنصر أساسي في تكوين الإنسان، والحس الـــديني إنَّما يكمن في أعماق كل قلب بشري، بل هو يدخل في صميم ماهيّة الإنـــسان مثلـــه مثل العقل [4].

---

(1) انظر ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، مادة (كفر) دار المعارف بمصر، مجلـــد (5) ص3899، وكذا الوسيط مجلد (2) ص797

(2) سورة الإسراء، الآية (44)

(3) هيجـــل، موســـوعة العلّـــوم الفلـــسفية، إمـــام عبـــد الفتـــاح إمـــام، دار التنـــوير، بيروت،ط1983،1ص47 ،48.

(4) ستيس، ولتر، الزمان والأزل (مقال في فلسفة الدين)، تر زكريا إبراهيم، المؤسسة الوطنيـــة للطباعة والنشر، بيروت1967،ص40

وإذا قلنا إن الإيمان فطري في النفس البشرية، فإنّ هذا يفسر ظهور الديانات منذ أنْ دبَّ الإنسان على ظهر الأرض ومن ذلك ظهور الأساطير والخرافات والسحر والشعوذة، ومحاولة السيطرة على القوى الخفية والتقرب إليها بالقرابين، والتاريخ الإنساني زاخر بمثل هذا، قبل أن تظهر الديانات البشرية، وحتى نزول الديانات السماوية الكبرى.

وبالعودة إلى تاريخ المسرح مع علمنا بأنّه يمثل طقساً دينياً وثنياً أصلاً، نجد أنّ هناك علاقة وثيقة بينه وبين الدين ومن ذلك ما سُمّي (بالدراما الدينية) أو المقدسة وهي:

(المسرحيات التي تعالج موضوعات دينية من وجهة نظر عقائدية خالصة)[1] وأطلق على الموضوعات التمثيلية التي تستمد موضوعاتها الأساسية من الكتاب المقدس (ممسرحات الكتاب المقدس)[2].

وتجدر الإشارة عند الحديث عن المضامين الدينية في مسرحيّة الطّفل إلى بعض الأمور قبل الولوج في المسرحيّات موضوع الدراسة، منها انّ الدين المقصود هنا هو الإسلام بالدرجة الأساس انطلاقاً من أنّ الدين الإسلامي هو دين الأغلبية العظمى من الشعب العربيّ، ودولة الإمارات العربيّة المتحدة دولة مسلمة يدين كل أبنائها بالإسلام، مضافاً إلى ذلك ما نعلمه يقيناً من أنّ إمارة الشارقة ذات توجّه إسلامي واضح قيادة وحكومة وشعباً.

ومع إيماننا بقوله تعالى: "إنّ الدين عند الله الإسلام"[3] فلابد أن لا نغفل حقيقة مهمة مفادها أنّ ما يُعد مضموناً إسلامياً قد يكون مضموناً دينياً بالمعنى العام، ينطبق على جميع الأديان السماوية منها وغير السماوية، فممّا لاشكّ فيه أنّ أموراً تربوية كالصّدق والأمانة والصّداقة، ومساعدة المحتاجين والسّلام والتّسامح. وغيرها هي أسس هامة تلتقي عندها الأديان جميعها. ولذا فإنّنا لن نقف طويلاً عند هذه المضامين التربوية في هذا الموضع، على أن نعرض لها عند الحديث عن المضامين

---

(1) حمادة، معجم المصطلحات الدرامية والمسرحية، ص118 وص123.

(2) المرجع نفسه، ص265.

(3) سورة آل عمران، الآية (19).

التربوية بصورة موسّعة. أمّا هنا فإنّنا سنعرض للمضامين المتعلقة بالدّين بشكل خاص أو المأخوذة من الدين بشكل مباشر.

وسوف نحاول البحث عن أدلة تشير إلى الدين الإسلامي تصريحاً أو تلميحاً، من القرآن، أو من الحديث الشريف أو غيره. كما سنبحث عن أسماءَ ذات علاقة بالدين بدءاً بالذات الإلهية (لفظ الجلالة وأسمائه الحسنى) أو الأنبياء أو الشخصيات الإسلامية، من صحابة وغيرهم. كما سنبحث عن إشارات تتعلق بأركان الدين والعبادات، وأسماء الأماكن الدينية، كدور العبادة، مع عدم إغفال أيّة مضامين قد ترد في مسرحيّة منها تشير إلى ديانات أخرى.

أما إذا وردت مضامين تتعلق بالسلوك الديني، أو التربية الدينية أو المعتقدات الإيمانيّة، فسنحاول أن نسوق أدلة شرعية تؤكد علاقة الدين بهذه السلوكات أو المعتقدات، من خلال ما نراه في فكرة المسرحيّة بوجه عام، وما ترمي إلى تحقيقه من أهداف، عبر أحداث المسرحيّة وفي حوارها، ومن خلال حبكتها؛ فالمسرحيّة التي هي فن أدبي، تُعدُّ خير وعاء لذلك، وغير غريبة عن أساليب التربية بعد الإسلام وحتى قبله.

2.2 مكانة القصّة في الإسلام

إذا كان العرب لم يعرفوا المسرحيّة شكلا فنيّا وجنسا أدبيا له قوانينه التي تحكمه إلاّ في العصور الحديثة؛ لأسباب لا مجال لعرضها هنا، فإنّهم عرفوا القصّة الدينية والشعبيّة التي تعد أشكالا أدبيّة ذات خصوصيات معيّنة وأرى أنّ الإشارة إلى أهمّيّة القصّة في الإسلام تصلح أن تكون مدخلا للحديث عن المنحى الديني في مسرحيّة الطّفل.

يُعدُّ الأسلوب القصصي من أهم أساليب التربية الحديثة؛ وذلك لما للقصص من تأثير نفسي في الأفراد، خاصة إذا ما وضعت في قالب مشوّق يشدُّ الانتباه، ويؤثّر في العواطف والوجدان، وقد أبرز القرآن الكريم أهميّة القصص الإيجابيّة، وتأثيرها النفسي والأخلاقي في التّربية، وفي تهذيب النفوس في مواضع كثيرة، منها قوله تعالى: "نحن نقصُّ عليك أحسن القصص بما أوحينا إليك هذا القرآن، وإن كنت

من قبله لمن الغافلين "[1]. ومنه أيضاً "فاقصص القصص لعلّهم يتفكرون"[2]. ومنه قوله تعالى: لقد "كان في قصصهم عبرةٌ لأولي الألباب "[3] وترد لفظة قصَّ بمعنى روى وحكى ومشتقاتها: قصصنا وتقصص ونقصٌ ونقصص فلنقصَّنَّ ونقصُّ وغيرها بمعنى الرواية والحكاية ثلاثاً وعشرين مرَّة في القرآن الكريم مما يدفعنا الى الاقتناع أكثر بأهميّتها.

وتقوم القصة بدورٍ كبيرٍ في يقظة الطّفل الفكرية والعقلية، وتحتلُّ المركز الأوّل في الأساليب الفكرية المؤثرة في عقل الطّفل، نفسياً وذهنياً، وفي بناء حججه المنطقية والعقلية حسبما يرى عبدالله علوان الذي عدَّ الأسلوب القصصي واحداً من أساليب القرآن في التربية بالموعظة[4] لما لها من متعة ولذّة.

وتروي لنا السيرة النبوية العطرة عدداً من القصص الموجهة للأطفال، حكاها النبيُّ صلّى الله عليه وسلّم لأصحابه الحاضرين ومنهم الصّغير والكبير، فكانوا يصغون بكل انتباه، لما يقصُّه النبيُّ عن حوادث وقعت في زمن مضى؛ ليتعظ بها الحاضرون ومن بعدهم إلى يوم الدين.

وثمّة ملاحظة هامّة يشير إليها محمد سويِّد وهي أنّ القصص النبوي يعتمد على حقائق ثابتة، وقعت في غابر الزمن، وهي بعيدة عن الخرافة والأساطير، وإنّما هي قصص تبعث في الطّفل الثقة بهذا التاريخ، كما تضفي على روحه الاندفاع والانطلاق وتبني فيه الشعور الإسلامي المتدفق الذي لا يجف نبعه، والإحساس العميق الذي لا يعرف البلادة[5].

---

(1) سورة يوسف، الآية (30).

(2) سورة الأعراف، الآية (176).

(3) سورة يوسف، الآية (111).

(4) علوان، عبدالله ناصح، تربية الأوّلاد في الإسلام، دار السلام للطباعة والنشر، بيروت، ط3، 1981، ج2، ص692 وما بعدها.

(5) سويد، محمد نور بن عبد الحفيظ، منهج التربية النبوية للطفل، دار ابن كثير، بيروت، ط1، 1998، ج1، ص148.

وإذا كان سويِّد قد ذكر القصة الواقعية التي حدثت فعلاً ورواها القرآن والحديث الشريف مقصودة بأماكنها وأشخاصها وحوادثها وتعرض نموذجاً لحالة بشرية بأشخاصها الواقعيين، فإنّ محمد قطب يصنّف القصص القرآني إلى ثلاثة أنواع فيضيف إلى القصة التاريخيّة الواقعية نوعاً آخر يمكن أن تكون بأشخاصها الواقعيين أو بأيّ شخص يتمثّل فيه ذلك النموذج مثل قصة ابنَي آدم: "..فطوَّعت له نفسه قتل أخيه فقتله، فأصبح من الخاسرين"[1].

ويسمّى هذا النوع من القصص القصة الواقعية، ويضيف إلى هذين النوعين نوعاً ثالثاً هي القصة التمثيليّة التي لاتمثّل واقعة بذاتها، ولكنها يمكن أن تقع في أية لحظة من اللحظات، وفي أي عصر من العصور[2]، مثل قصة صاحب الجنتين: "واضرب لهم مثلاً رجلين جعلنا لأحدهما جنتين...وما كان منتصرا"[3].

ويرى قطب أنّ في القصّة سحراً يسحر النّفوس قديماً قدم البشرية وسائراً معها إلى الأبد، ورغم أنّه لا يَرُدُّ هذا السّحر إلى سبب معيّن كالخيال أو المشاركة الوجدانية أو انفعال النفس بالمواقف حين يتخيل الإنسان نفسه في داخل الحوادث، إلا أنّه يؤكّد أنّ الإسلام أدرك الميل الفطري إلى القصة، وأدرك ما لها من تأثير ساحر على القلوب؛ فاستغلها لتكون وسيلة من وسائل التربية والتقويم والتوجيه التي يشمل لها منهجه التربوي من تربية للروح وللعقل وللجسم، والتربية بالقدوة والتربية بالموعظة[4].

ويؤكد قطب على القصّة القرآنيّة على قلّة عدد الألفاظ المستخدمة في أدائها سجلٌ حافلٌ لجميع التّوجيهات وحافلة بكلّ أنواع التّعبير الفنّيّ من حوار إلى سرد إلى

---

(1) سورة المائدة، الآيات (27-30).

(2) قطب، محمد، منهج التربية الاسلامية، دار القلم، القاهرة، ط 2، د ت، ص237 – وما بعدها.

(3) سورة الكهف، الآيات (32-43).

(4) قطب، منهج التربية الإسلامية، ص236.

تنغيم موسيقي إلى إحياء للشّخوص إلى دقّة في رسم الملامح إلى اختيار دقيق للّحظة الحاسمة في القصّة لتوجيه القلب للعبرة[1].

ولأنّ القرآن ليس كتاب قصص أصلاً، بل كتاب تربية وتوجيه فقد كان أمراً طبيعياً أن تكون القصّة فيه موجّهة خاضعة للأغراض الدّينيّة التي جاءت لتحقيقها، ولكنّ هذا لم يمنع أن نرى الدّقة في أدائها ومراعاة القواعد الفنيّة التي جعلت القصّة مع خضوعها للغرض الدّيني طليقة من الوجهة الفنيّة فأصبح استخدام القصّة كأسلوب تربوي جزءاً من منهج التربيّة الإسلاميّة، دون تزوير للحقائق، ودون تغيير لمسميات الأشياء، ودون فحش، فلا يسمّي لحظة الضّعف التي يعصي فيها العبد ربّه شجاعة، ولا يورد مشاهد الجّنس مثل قصة يوسف عليه السّلام لأجل التلذّذ، وليس هذا غريباً فالإسلام يهدف إلى بناء مجتمع نظيف، وتربيّة نفوس مستقيمة وإقامة الحقّ والعدل في الأرض.

وتأسيساً على ذلك فإنّ القصص الإسلاميّ يحبّ أن يعرض المشاعر الإنسانيّة كما ينبغي أن تعرض، فلا يسمّى المؤلف لحظة الضّعف بطولة؛ بل يجعلها لحظة عابرة يسقط فيها فينهض مترفّعاً عليها وبهذا يلتقي الدّين مع الفنّ دون تعارض وهنا تخدم القصّة أو المسرحية الإسلام فيستفيد منها دون أن يحوّلها إلى خطب وعظيّة سطحيّة التّأثير.

وإذا كان القرآن مليئاً بالقصص المؤثّرة فإنّ السّيرة النبويّة فيها الكثير، ومن القصص النّبويّ قصة أصحاب الأخدود، وقصّة جريح العابد وقصّة أويس القرنيّ، وقصة أصحاب الغار وقصّة نبيّ إبراهيم وإسماعيل وأمّه عليهم السّلام. وغيرها. ولا يقف الأمر عند القصص النّبويّ فأخبار العلماء العاملين والزّبهاء الصّالحين من خير الوسائل التي تغرس الفضائل في النفوس، وتدفعها إلى تحمّل الشّدائد والمكاره في سبيل الغايات النبيلة والمقاصد الجليلة وتدفعها إلى التأسّي بذوي التّضحيات؛ لتسمو إلى أعلى الدرجات ومن هنا قال السلف الصّالح: الحكايات جند من جنود الله

---

(1) قطب، منهج التربية الإسلامية، ص239 وما بعدها.

تعالى، يثبّت بها أولياءه وشاهده قوله تعالى: "وكلّاً نقصّ عليك من أ نباء الرّسل ما نثبّت به فؤادك وجاءك في هذه الحقّ وموعظة وذكرى للمؤمنين"[1].

ويرى بعض التربويّين أنّ الطّفل عندما يعيش مع القصص القرآنيّ، ومع القصص النّبويّ يعيش في أجواء الإيمان وحرارته، فيزيده ثباتاً ورسوخاً، وكلّ هذا من فضل الإسلام على البشريّة، إذ جاءها بمنهاج شامل قويم في تربية النفوس، وتنشئة الأجيال، وتكوين الأمم، وبناء الحضارات، وإرساء قواعد المجد والمدنيّة، وما ذاك إلا لتحويل الإنسانيّة التائهة من ظلمات الشّرك والجهل إلى نور التّوحيد والعلم والهدى والاستقرار[2]، قال تعالى: "كتاب أنزلناه إليك لتخرج النّاس من الظّلمات إلى النّور"[3].

ويرى غيرهم أنّ التّربية الإسلاميّة تربية اجتماعية تعمل على تنظيم علاقة الفرد بالأسرة التي ينتمي إليها، وعلاقة الجماعة بالمجتمع، وتعمل التّربية الإسلاميّة على تنمية روح المبادرة، والمسؤوليّة الفرديّة، وتبرز أهميّة التّربية الإسلاميّة من خلال الوظائف التي تؤدّيها في حياة الفرد والمجتمع، ومنها تقويم الناشئين والسّموّ بهم، وإسعادهم في حاضرهم ومستقبلهم[4].

ونرى هنا التقاء أهداف التّربية الإسلاميّة مع أهداف مسرح الطّفل؛ فالمسرح كما ذكرنا سالفا -يهدف بالأساس إلى توجيه المتلقّي (الطّفل) بشكل خاصّ سلوكيّاً، وإسعاده والترفيه عنه.

كما أنّ التّربية الإسلامية تزكّي القلوب وتطهّر النّفوس، وتربّي الضمائر، وتطبع الأطفال بالخصال الحميدة، وتنير لهم طريق الهدى، فيحرصون على طاعة

---

(1) سويّد، منهج التربية النبوية، انظر ص145 وما بعدها.

(2) أبو جادو، صالح محمد علي، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار المسيرة، عمان، ط4، 2004، ص244.

(3) سورة إبراهيم، الآية (1)

(4) أبو جادو، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، ص245.

بهم من جهة، وقيام علاقتهم بأبناء المجتمع على أساس متّفق من الحبّ والتّعاون من جهة أخرى[1].

ولا نكاد نلحظ هنا فرقاً يذكر بين الأهداف التي تحقّقها التّربية الإسلاميّة، وما يسعى المسرح جاهداً إلى تحقيقه، فكلّما سبق أهداف تربويّة وسلوكيّة عامّة تمثّل نقاط تلاقٍ وتقاطع بين الدّين والأخلاق والفن (المسرح وغيره) وحتّى العلّم.

وإذا كانت التّربية الإسلاميّة تمثّل استجابة لمتطلبات الإنسان، وتشبع لديه حاجة أساسيّة من حاجاته النّفسيّة، بما تزوّده من عقيدة معيّنة، وبما تحدثه من ترسيخ لهذه العقيدة في نفسه، بحيث تصبح جزءاً من تكوينه الكلّيّ، فإنّ المسرحيّة تعتبر الوعاء الأمثل الّذي يستطيع احتواء هذه العقيدة وتقديمها أو تمريرها بصورة مشوّقة ومحبّبة للطّفل.

وبوسع المسرحيّة بما لها من إمكانات، وما تقدّمه من أفكار أن تقدّم له الأحكام والمبادئ والقواعد والمهارات التي بها ينتظم سلوكه عند تعامله مع ربّه أثناء عبادته. ومن خلالها يكتسب القيم والمثل والفضائل، فيتحقّق لديه ما تنشُدُهُ التّربية الإسلاميّة من سموّ روحيّ، وصفاء نفسيّ، وراحة وطمأنينة.

ويضاف إلى ما سبق أنّ المسرحيّة تزوّد الطّفل بذخيرة واسعة من المعلومات والمعارف المتّصلة بمبادئ الدّين وأحكامه ومناهجه، وتكسبه الكثير من الخبرات التي من شأنها العمل على تكوين شخصيته وتنميتها.

وإذا ما استطاعت المسرحيّة أن تمكّن الطّفل من التمسّك بالدّين روحيّاً وعمليّاً، فإنّ ذلك سيؤدي بالضّرورة إلى حياة طيّبة للفرد وللمجتمع، ويسلّح الطّفل بما يعصمه ويقيه هو والمجتمع الإسلامي، من طغيان الاتجاهات المادية التي تتعارض مع الفكر الإسلامي، كما يحقق للنفس الإنسانيّة توافقاً داخلياً وخارجياً.

(1) أبو جادو، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، ص245.

3.2 المضمون الإسلاميُّ في المسرحيّات موضـــوع الدّراســة :

ل‍معالجة هذا الموضوع تحت العنوان المثبت أعلاه مجرّد اقتـــراح أملتــه اعتبارات عديدة، ومحض اختيار قد يخضع لأكثر من تعليل، هناك في المقام الأول اعتبار الموضوع من حيث الأهمّيّة التي يجب إيلاؤها للإسلام بوصفه ديناً، ونظامــاً اجتماعياً عامّاً ينتظم المجالات الفكريّة والسّياسيّة والتّشريعيّة والأخلاقيّة والتربويّة، فقد كان الإسلام انقلاباً ثورياً في الحياة العربيّة، وخطوة تقدُّمية في ســبيل تغييرهــا وتطويرها إلى الأفضل والأصلح.

والإسلام هذه الظّاهرة الاجتماعية المتميّزة كان في حقيقته، وواقع نشأته ، كما يقول جولد تسهير : ضرورة ملحّة مرتبطة بتطوّر المجتمع العربيّ القديم تاريخيّــاً واجتماعيّاً وسياسيّاً وفكريّاً وتربويّاً وليس نبتة غريبة لا صلة لهــا بواقــع العــرب الاجتماعيّ وحركة تطوّره التاريخيّ[1]. وتقف في المقام الثّاني المسرح بما هو فعالية أدبيّة ذات سلطة قويّة في المجتمع عموماً وفي الطّفل بوجه خــاص، وأداة تعبيــر ممتازة عن الهواجس والمشاعر والطّموحات.

وهناك ثالثاً العلاقة بين الاثنين (الإسلام والمسرح) بما تمثّله من شبهة دعت الكثيرين إلى تحريمه مطلقاً واعتباره مفسدة ومظهراً من مظاهر الإباحيّة والفســاد ووسيلة للتّحلّل، بل واعتبار القائمين عليه هم ممّن ينتسبون ظلماً وزورا للإسلام[2].

ولاشكّ أنّ العلاقة بين المسرح والإسلام لها جوانب متعدّدة وأبعــاد كثيــرة ويمكن دراستها من أكثر من جانب، ولكنَّ هدفنا هنا ليس محاولة الإلمام بكلّ جوانب الموضوع، ولكنّنا نقف بعد الرجوع إلى بعض المــصادر والاطّــلاع علــى آراء الباحثين في الموضوع على أنّ علاقة الإسلام بالمسرح لم تكن على خير ما يرام[3].

---

(1) تسهير، جولد، العقيدة والشريعة في الإسلام، تر. محمد يوسف موســى (وآخــرون)، دار الكتاب العربي، القاهرة، ط2، 1959، ص13.

(2) علوان، تربية الأوّلاد في الإسلام، م س، ج1، ص528.

(3) انظر تفصيلات هذه القضية في: عزيزية، محمد، الإسلام والمسرح، تر. رفيــق الــصبّان، مطابع الهيئة المصريّة العامّة، ط 2، 1997، ص10 وما بعدها. وكــذا فــي عــزّ الــدين إسماعيل، المسرح وقضايا الوطن العربيّ، م س، 15 وما بعدها.

وأنّ كلاماً كثيراً قد قيل وسوف يقال في هذه القضية، قديماً وحديثاً، تناول سبب عدم معرفة العرب لفنّ المسرح قبل (مارون نقّاش)، ولكنّني أعتقد بعدم وجود تناقض بين المسرح والإسلام إلى أن يثبت العكس ويقوم الدّليل على خلاف هذا الاعتقاد.

1.3.2 التّــوحيد:

لعلّ من البداهة القول إنّ أوّل مبادئ الدّين الإسلاميّ هو (التّوحيد)* فالله هو الخالق الواحد الذي لا إله إلا هو، الذي خلق الإنسان بيده، وفضّله على كثير من خلقه، والتّربية الإسلاميّة تقوم على أساس من تقديم تصوّرات تتّصل كما يرى أبو جادو بحقيقة الألوهيّة، ليس بهدف المعرفة فقط، بل لوضع أساس أو فلسفة لحياة المجتمع والفرد وتنمية الإحساس والشّعور الدينيّ وتقويته إلى حدّ الوصول إلى درجة العاطفة الدّينيّة القويّة المرتبطة بالله، فتتمكّن من قلب الفرد وتحكم جميع أنماط سلوكه[1].

ويمنح الإيمان للفرد طاقة معنويّة بمعنى أنّ اعتقاده بوجود الله ووحدانيته يبذر في نفسه عقيدة يغذّي بها الطّاقة المعنوية فيه فتعطيه متعة الاتصال الدائم بالله، فيساهم الفرد في إقامة مجتمع نظيف متوازن يؤمن بما أنزل الله ويحكم بتعاليمه ويتّجه للكون بالحبّ ويتحرك ويعمل في نطاق ذلك الحبّ، وعندها تصبح الفضائل كلّها من صدق ونظافة واستقامة وتطهُّر، والقيم العليا من حقّ وعدل وجمال وكمال، كما يرى محمد قطب، جزءاً من بنية الكون وبنية الإنسان يتجاوب مع الفطرة كلما تمسّك بهذه الفضائل وهذه القيم، وناشزاً منحرفاً منفصلاً عن عالمه كلما بعد عن هذه الفضائل وذلك –عنده- هو التصوّر الإيماني للحياة[2].

يقول الحقُّ في محكم تنزيله "ألا بذكر الله تطمئن القلوب" وعسى أن تكون هذه الآية خير مدخل لهذا الموضع في المسرحيّات موضوع الدّراسة فلا يوجد عمل

---

* يسمّى محمّد سويّد التّوحيد الأساس العَقَدي الأوّل في تربيّة الطّفل (انظر منهج التّربية النّبويّة للطّفل، ج2، ص95 وما بعدها (تلقين الطّفل كلمة التّوحيد).

(1) أبو جادو، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، ص247.

(2) قطب، منهج التّربية الإسلاميّة، ص188 وما بعدها.

أشرح للصّدر وأعظم للأجر من الذّكر "فاذكروني أذكركم" وهو إنقاذ للنّفس من أوصابها وأتعابها واضطرابها، بل هو كما يقول محمّد قطب طريق مختصر إلى الفوز والفلاح، والمسلم يؤمن أنّه بذكر الله تنقشع سحب الخوف، والفزع والهمّ والحزن ويزاح الكرب والغمُّ والأسى، وبقدر الإكثار من الذّكر ينبسط الخاطر ويهدأ القلب وتسعد النّفس؛ لأنّ في ذكر الله معاني التّوكّل عليه والثّقة به، وانتظار الفرج منه فهو قريب إذا دُعي[1].

وبالعودة إلى المسرحيّات نجد لفظ الجلالة (الله) يردُ فيها جميعها مائة وتسع مرات وبصور شتّى، من مثل الله الله للتعجُّب والحمدُ لله وحمداً لله على السّلامة، وحمداً لله العظيم .. وغيرها. كما ترد لفظة (رب) مقصوداً بها الله ثلاثاً وعشرين مرّة من مثل حمداً لك يا رب، وندعو ونشكر ربنا وشكراً يا رب.. وغيرها.

وترد كلمة (إله) أربع عشرة مرَّة مصحوبة بأداة النداء (يا) ومضافاً إليها ياء المتكلم (يا إلهي)، وتردُ أسماء الله الحُسنى من مثل (لطيف) تسع مرات، (العظيم) و(أحد) و(القدير) و(حفيظ) و(ستّار) وكلّها ترد مرّتين، ويرد مرّة واحدة اسم (جبّار) و(المصوّر) و(رحيم) و(بديع) و(يامن خلقت) ويرد أربع مرّات (سبحانه وتعالى).

وإذا ذكرنا قوله تعالى قل "ادعو الله أو ادعو الرحمن أيّاً ما تدعو فله الأسماء الحسنى" فإنّنا نرى أنّ المعنى مقصود بذاته، أي ذكر الله عبر تكرار الاسم كثيراً فهذا الأمر وإن كان يرتبط بالأصل بالثّقافة الدّينيّة التي هي مكوّن أساس في شخصية الكاتب العربيّ وذكر اسم الله في شتّى الأمور الحياتية هو أمر طبيعي لا عند الكاتب فقط بل حتى عند الإنسان العادي، وهو يحقّق أمراً دينياً مهماً عند الطّفل، يسميه قطب (التربية بالعادة) والمسرحيّة أو المسرحيّات التي يرد فيها ذكر الله كثيراً تقدّم للطّفل بالإلحاح على هذا الذكر يستخدمها وسيلة من وسائل التربية فيحوّله إلى عادة يقوم بها الطّفل بغير جهد وبغير مقاومة، ويقوم بإحداث ربط حيّ بين القلب البشري وبين الله[2].

---

(1) قطب، منهج التّربية الإسلاميّة، ص71

(2) المرجع نفسه، ص246.

2.3.2 القَسَــمْ:

القَسَم هو اليمين وأقسم بالله حَلَفَ به ، فهو مُقسم، والإنسان يُقسم للدلالة على أنّما يقوله هو الصّدق، ويكون القَسَم بالشيء المقدّس، أو بالشيء الذي يمثّل عنــد من يؤدي اليمين قيمة معنوية عالية، أمّا المسلم فإنه يُقسم بالله وحــده، وقــد نهــى الإسلام عن الحلف بغير الله وعدَّه من باب الشرك : عن ابن عُمر رضي الله عنهما، عن النبي (ص) قال: "إنّ الله تعالى ينهاكم أن تحلفوا بآبائكم، فمن كان حالفاً فليحلف بالله، أو ليصمت"[1].

ويردُ القسم في المسرحيّات مرّات عديدة نحو : (أقسم بالله يا مولاي)، (وحقّ الإله) و(أقسم بالله)، و(الله)، و(قسماً بــالله)، و(أي والله)، و(والله والله)..وغيرهــا. ونرى هذا المثال من مسرحيّة (ميشو ومارد الغابة):

" فضّة: هل تقسم على ذلك، وتكون رجلاً صالحاً يعمل الخير؟

خمبوب: نعم أقسم بأن أكون...."[2]

والمهمّ في هذا الموقف أنّه بمجرد أن يُقسم (خمبوب) الشرِّير يتمّ العفو عنــه بيانا لأهمية القَسَم فهو العبارة السحريّة وإن لم يكن قد أقسم بشيء مادي فــي هــذه العبارة التي تؤكّد أنّه صادق في كلامه بمجرد أن يذكر القسم.

وإنّ تعليم الطّفل القسم أمر إيجابي، وكذلك احترامه للقسم الذي يدخل من باب العهد أو الوعد أحياناً، غير أنّ ما أود الإشارة إليه بالوقوف عنده هنــا هــو القَــسَم الغريب الذي ورد مرّتين في مسرحيّة (رسالة من المرّيخ) وهو يقسم هنــا بحيــاة الدّين: "الجدُّ: وحياة ديني لأمعس الأعداء بحذائي "[3] ومثله "مبعوث عطارد: ...أنا لم أفكّر في هذا، وحياة ديني فكرة طيّبة "[4] فإذا كان الكاتب قد ذكر الدين هنا فهو ذكر سلبي وإن بدا في ظاهره ذكراً إيجابياً فهو قد أورد الدين وقد أقسم به تبياناً لقداسته،

---

(1) النووي، أبو زكريا يحيى بن شرف، رياض الصالحين، المكتبة الإسلامية، عمــان، الأردن، ط2، 1412هـ، ص442 (باب النهي عن الحلف بمخلوق).

(2) قلعجي، مسرحية ميشو ومارد الغابة، ص76 - 77.

(3) عبيد، مسرحية رسالة من المرّيخ، ص33.

(4) المصدر نفسه، ص85.

بيد أنّه أوقع نفسه في خطأ بالحلف به وهذا أمر حرام، بل مأخذ عليه، ربما يكون بفعل تأثير لغة ا لكاتب المحكيّة، وربّما أراد نقل لغة الواقع وآفاقه التي تعكس اعتقادات النّاس لطرق تفكيرهم.

3.3.2 الدُّعاء:

والدُّعاء هنا يعني الرجاء ودعا له طلب له الخير ودعا عليه : طلب له الشّر، والدّعاء ما يُدعى به الله من القول وجمعها أدعية وإنَّ النّفس بطبيعتها تخاف وترجو، ويستخدم الإسلام الرجاء منهجاً كما يرى البعضُ [1]؛ ليصل إلى تقويم الطّفل بتحويل رجائه عن الآمال الكاذبة والقيم الزائفة ؛ ليوجهه إلى القيم الحقيقية. وإلى أن يرجو الله في الدنيا والآخرة، ويتطلع إلى مثوبته ورضاه.

ونجد للدعاء صيغاً كثيرة في المسرحيّات، إذ لا تكاد تخلو واحدة منها من هذا الأسلوب،وبطرق كثيرة ومختلفة ، كالدعاء للنفس وللغير، والدعاء بالخير وبالشَّر. ومن ذلك (يا الله يا رب البشر) و(يا لطيف الطف بنا) و(يا حفيظ يا ستّار) و(يا ربّ يا من خلقت) و(يا ربّ ساعدني) و(يا ربّ بيّض وجهي). وسنقف عند الدّعاء بشيء من التفصيل في الحديث عن مسرحيّة (سلّة الخير).

أمّا الدعاء للآخر فهو أكثر ما يرد في المسرحيّات،وذلك نحو : (وفقكما الله يا أبنائي) و(ادع للملك بوافر الصحة والعمر المديد) و(ليحفظ الله شبابك) و(أرجو أن يوفقك الله) و(جزاك ربي خيراً) و(خفف الله عنك أعباء الدنيا وحقق لك أ منياتك) و(كتب لك حياة سعيدة). وغير ذلك الكثير وهذه الدعوات بما تمثّ لهُ من رجاء إلى الله يمثّل بعضها شكلاً من أشكال المجاملة، أو التعبير عن المودة الخالصة بين الإنسان وربّه، ويقينه باستجابته وقدرته، خصوصاً في الأمور والمواقف التي يحسُّ فيها نفسه عاجزاً مقهوراً ضعيفاً، فلا يملك حيالها إلا اللجوء للقوّة العلّيا المتمثلة بالإله القادر الرحيم.

---

(1) قطب، منهج التّربية الإسلاميّة، ص155 ، وما بعدها.

وإذا أوردنا أمثلة للدعاء للنفس وللغير بالخير، فإننا لا نعدم أمثلة يرد فيها الدعاء بالشّر من مثل: (ويل لهم) و(لعن الله الشيطان) و(لعن الله النسيان). وغيرها.

4.3.2 الإيمان بالقضاء والقدر:

والإيمان بالقضاء والقدر هو الركن الخامس من أركان الإيمان، وهو مع غرس حبّ الله تع إلى والاستعانة به، الأساس العَقَدي الثاني في بناء عقيدة الطّفل عند محمد سويّد[1]، فالطّفل يجب أن يرتبط منذ صغره بالإيمان بالقضاء والقدر؛ فذلك يجعله ينشأ مسلّماً لله في كلّ شؤونه، مطمئناً لكلّ ما يحدث له فإن أصابه خير شكر وإن أصابه شرٌّ صبر وفي كلا الأمرين خيرٌ له[2]. والأمثلة التي توردها المسرحيّات في هذا الصدد كثيرة لعلّ أبرزها (إن شاء الله) و(توكلنا على الله) و(بإذن الله) و(إن شاء ربي) وغيرها. ولعلّ الشاهد التالي يوضّح بجلاء حقيقة ما نقصد إليه:

"... لكنّنا مدينون أولاد، وهذه مشيئة الله"[3] ومثله: "ما ضاع قد ضاع والله يعوّضنا عنه"[4] وشكونا أمرنا لله"[5] وما هذا الاعتراف إلا إيمان بالله، وثقة به، وتسليم لأمره. ومثله يفرجها ربّك يا مولاي"[6] فالله هو الرفيق لكل مؤمن "ارحلوا على بركة الله"[7] و"سر على بركة الله"[8] والإيمان بالله يجعل الإنسان مطمئناً دائماً "فسوف يهيئ الله لي الظّروف المناسبة فلأكن قرير العين"[9] ومن هنا تكون الوصيّة للشّب المقدم على المغامرة: "لا تنسَ ربّاً يحميك" فمن يتّقِ الله يجعل له مخرجاً.

---

(1) سويّد، منهج التربية الإسلامية، ج2، ص95 - 100

(2) علوان، تربية الأولاد في الإسلام، ص818 -819

(3) العواني، مسرحية سلّة الخير، ص 91

(4) شهاب، مسرحية عائلة الألوان، ص20

(5) عبيد، مسرحية رسالة من المرّيخ، ص8

(6) موصللي، مسرحية الإجاص الذهبي، ص37

(7) حريري، مسرحية الغابة العطشى، ص 58

(8) قرانيا، مسرحية جوهرة الأميرة، ص139 و143 و150

(9) المصدر نفسه، ص149

وبمثل هذا المعنى نجلَّنتَ شابٌ طيب تحب الخير للآخرين .. وما عليك إلا أن تنثرجتى تجد مخرجاً مما أنت فيه "[1]. ولعلّ الإيمان بالله يجعل المرء المسلم يسلم بواقعه وقدره، حتى في أمنياته: "الجدُّ: لو أنّ الله خلقني فراشة لما وقفت إلا على هذه الشجرة"[2]وأفضل من هذا كله الإيمان بأنّ قدر الإنسان هو الخير كلُّه: " ورقة الصبّارلقد وهب الله سبحانه كُلّ واحدة منّا شكلاً جميلاً يفيدها في التكيّف مع محيطها والعيش فيه"[3].

4.2 المضامين الدّينيّة اللّفظيّة:

وكما سُلفنا نرى الجاذب الديني مسيطراً في المسرحيّات ممّا يصبغها بلون دينيٍّ لها فتنتشر فيها ألفاظ لها علاقة مباشرة بالدّين وبلسان المرء المسلم من مثل: (خُذ من شجر الجنة) و(المنُّ والسّلوى) و(طعم الكوثر) و(سلسبيل) و(باسم الله) و(على بركة الله) و(بإذن الله) و(أمري إلى الله) و(أعوذ بالله) و(هيا سمّوا بالله) و(أستغفر الله) و(الله معكم) و(السلام عليكم) و(سبحانك ربي) و(صلّ على النبي) و(اخزوا الشيطان) و(سامحك الله) و(يا للقدر) والله جلَّ المصوّر) و(بلاد الله الواسعة) و(أعوذ بالله من الشيطان الرجيم) و(يتبادلون السلام) و(هذا جزاء الظالمين الآثمين) و(الحركة فيها بركة) و(ظهر الحقُّ وزهق الباطل) و(القصاص). وغيرها.

على أنّ بعض هذه العبارات يتكرر أكثر من مرّة، وبأكثر من صورة، وأنّ هذه الشواهد قد وردت في معظم المسرحيّات، وليس في مسرحيّةواحدة؛ ممّا يجعل منها سمةً مميّزة للمسرحيّات موضوع الدراسة جميعها. وهي خير شاهد على دور الدّين في ثقافة المبدع المسلم، فقد أصبحت هذه الألفاظ جزءاً من قاموسه اللفظي، ومكوناً مهماً من مكوّنات شخصيته الأدبية، ومعبراً عن العقيدة التي يؤمن هو ومن يتلقى عمله بها، ومن هنا فليس غريباً أن نقرأ في مسرحيّة (عائلة الألوان) عبارة: لا تأكل إلا عندما تجوع وإذا أكلت لا تشبع" وهنا يحضُر إلى الأذهان قوله عليه

---

(1) قرانيا، مسرحية جوهرة الأميرة، ص143

(2) عبيد، مسرحية رسالة من المرّيخ، ص29

(3) حريري، مسرحية الغابة العطشى، ص13

السلام:"قومٌ لا نأكل حتى نجوع وإذا أكلنا لا نشبع"، وكذلك: "يا صديقي اجعل ثلثاً لطعامك وثلثاً لشرابك، وثلثاً لنَفَسِك" ويذكّرنا أيضاً بالحديث الشريف: "ما ملأ ابن آدم وعاءً شرّاً من بطنه، فإن كان لابدّ فاعلاً فثلث لطعامه، وثلث لشرابه، وثلث لنَفَسه" وكذلك أيضاً: "الحلُّ هو أن يُحبَّ كلٌّ منّا لأخيه ما يُحبّ لنفسه" وهو من الحديث الشريف: "لا يؤمن أحدكم حتى يُحبَّ لأخيه ما يُحبُّ لنفسه"، وممّا يرد أيضاً في مسرحيّة (عائلة الألوان) التي سقنا منها الأمثلة السالفة: "إنّ الجماعة قوّة" و"إنّ أمنهم في اتحادهم"؛ مذكّراً بالحديث: "يدُ الله مع الجماعة".

على أنّ بعض الآيات القرآنية تردُ نصاً كما ورد قوله تعالى: "قل هو الله أحد. قل هو الله أحد"[1] على لسان صبيحة عندما رأت زوجها ساقطاً على الأرض. وترد في نفس المسرحيّة: "وتذكّروا قوله تعالى: "وفي السماء رزقكم وما توعدون""[2] وسوف يرد معنا لاحقاً: "وأطيعوا الله وأطيعوا الرسول وأولي الأمر منكم" عند دراستنا لـ مسرحيّة (الإجاص الذهبي)، كما نرى في مسرحيّة (عائلة الألوان) قولاً يحمل مضموناً قرآنياً:

(الأزرق:... لا تحزن فالخير من عند الله والشرُّ من أنفسنا، والذي من عند الله لابد أن ينتصر...)[3] وهذا شبيه بمعنى قوله تعالى: "ما أصابك من حسنة فمن الله وما أصابك من سيّئة فمن نفسك"[4] ومثل ذلك كثير.

5.2 قضايا دينيّة عامّة:

وقبل أن ننتقل إلى دراسة بعض المسرحيّات، ونبحث عن المضامين الدينية في كل مسرحيّة على حدة نذكر ورود بعض المضامين عرضاً؛ كما في ذكر (الخنزيرة) رمزاً للشرّ في مسرحيّة (الدب الطماع)، وذكر العفريت والغول والخرافة بشكل يثير سخرية الأطفال، كما ترد لفظة (بيت مسكون) في مسرحيّة

---

(1) العواني، مسرحية سلة الخير، ص104

(2) المصدر نفسه، ص88

(3) شهاب، مسرحية عائلة الألوان، ص36

(4) سورة النساء، الآية (79)

(الكنز) ومسرحيّة (الحقيبة الملعونة) وننتقل الآن في الموضع التالي إلى دراسة بعض المسرحيّات التي رأينا فيها مضموناً دينياً واضحاً.

1.5.2 المضمون الديني في مسرحيّة (ميشو ومارد الغابة):

تحمل هذه المسرحيّة مضمونا دينياً عاماً غير إسلامي، وسوف نتعرض له بالتفصيل عند الحديث عن المضمون التاريخي؛ لأهميته التاريخيّة فالمسرحيّة مستقاة من الأساطير البابلية القديمة، غير أنّ الذي يعنينا هنا، المضامين الدينية العامة التي تتفق مع الدين الإسلامي، أمّا ما يتعلق بمضامين دينية خاصة تتعلق بالمعتقدات الدينية الأسطورية فلها موضع لاحق.

يضعنا الكاتب أمام شخصية (ميسون) وهي امرأة حكيمة، أمُّ بطل المسرحيّة (ميشو) وهي امرأة متدينة، ولذا فإنّ المسرحيّة تصوّرها في معبد فراتيّ قديم) ويتحدث عن صلاتها في المعبد، ويقع في أذهاننا أنّها تتَّخذ المعبد بيتاً لا يُخرجُها الكاتب منه إلا عندما ينشب الخلاف بين القوّتين المتصارعتين ابنها (ميشو) والبطل (كيدو) ويكون دورها إحلال الصّلح بينهما ليتحدا في مواجهة (خمبوب) مارد الغابة، وهنا تقدم المسرحيّة الشّخصيّة المتديّنة أنّى كان دينها شخصية إيجابية تسعى في الصلح، إضافة إلى وضع لفظ الجلالة على لسانها غير مرّة: (إنّ الله قد خلق لك شبيهاً) و (كي يجعلك الله ملكاً صالحاً).

وقولها: (الآن أعود إلى معبدي مطمئنة، وفقّكما الله يا أولادي ... "تدخل إلى معبدها")[1] وتقول: (ما شاء الله). أمّا عن سلوكها فهي تنهى ابنها عن معاملة غيره معاملة سيّئة فهو: (ليس عبدا لك) و (لا نريد أن نظلم أحداً) و (إذا تاب نعفو) و (العفو من شيم الكرام) فهي شخصية إيجابية تذكر الله وتلتزم عباداتها، وتمثّل نموذجاً يُحترم ويحتذى ويكون محل تقدير.

---

(1) قلعجي، مسرحية ميشو ومارد الغابة، ص63

2.5.2 المضمون الديني في مسرحيّة (الديك والدجاجة):

مثلما حملت مسرحيّة (الديك والدجاجة) مضموناً تعليمياً صغيراً يتناسب مع حجمها فقد حملت مضموناً دينياً صغيراً يتناول الأذان بوصفه نداءً للصلاة، وسمَّت صوت الديك أذانا وهو أمر حقيقي وارد في الحديث النبويّ الشّريف في باب (كراهة سَبّ الديك) عن "زيد بن خالد الجُهني رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلّم: لا تَسبُّوا الديك فإنّه يوقظ للصّلاة"[1] فالديك مع ما ذكرنا في الفصل الأوّل يؤدي وظيفة مقدّسة وهو كائن مع فائدته كطعام، وتكريمه في الحديث الشريف، حيوان ينبغي عدم الإساءة إليه.

3.5.2 المضمون الدّينيّ في مسرحيّة (الغابة العطشى):

إذا نشأ الطّفل صغيراً على الإيمان بالله، والاعتماد عليه، والاستعانة به، تصبح عنده القدرة على الاستجابة الوجدانية لتقبّل كلّ الفضائل، والتعوُّد على كلّ خُلُق فاضل كريم، فالوازع الدّينيّ إذا تأصّل في الطّفل يحول بينه وبين العادات الأثيمة والصفات القبيحة والتقاليد الفاسدة، فيصبح إقباله على الخير عادة من عاداته، وخُلُقا أصيلاً من أبرز أخلاقه وصفاته. وهذا بالضبط ما تحاول مسرحيّة (الغابة العطشى) أن تصل في نهايتها إليه.

الفكرة الأساس في هذه المسرحيّة هي المطر، وأثر انحباسه على الكائنات الحية (النبات والحيوان والإنسان). وإذا كنّا تناولنا هذه المسرحيّة في الفصل السابق من حيث ما حملته من مضامين علمية، وما ورد فيها من تصوير لدور الماء في الحياة فإنّها لا يخرج عن الآية الكريمة: "وجعلنا من الماء كلّ شيء حيّ أفلا يؤمنون"[2] وتشكل الآية مفتاح الحياة على الأرض، فالماء أساس الحياة وحيثما يوجد توجد الحياة، وتنعدم إذا فُقد: "وما أنزل الله من السماء من ماء فأحيا به الأرض بعد موتها"[3].

---

(1) النووي، رياض الصالحين، ص446

(2) سورة الأنبياء، الآية (30)

(3) سورة البقرة، الآية (164)

والماء ينزل من السماء على شكل مطر ، ويرد ذكره في القرآن الكريم أربعاً وستين مرّة بمعانٍ مختلفة، فهو سبب الحياة، فالإنسان خُلق من ماءٍ دافق " والله خلق كل دابة من ماء "[1] والماء يستخدم كوسيلة للعذاب في نار جهنم، وهو سبب لحياة النبات (الحدائق ذات البهجة) والثّمار والعشب والرزق وهو الذي أنزل من السّماء ماءً فأخرجنا به نبات كلِّ شيءٍ "[2] وإذا كنّا قد تناولنا مصطلح (دورة الماء في الطبيعة) في الفصل الأول فإنّ هذا يتجدّد في قوله تعالى: "وأنزلنا من السماء ماءً بقدر فأسكنّاه في الأرض وإنّا على ذهاب به لقادرون"[3] وإضافة إلى دورة الماء فإنّ هذه الآية الكريمة تشير إلى حقيقة علمية أخرى وهي ثبات السقف الأعلى، لكميّة الماء الساقطة على الأرض.

أما مفهوم حقيقة المياه الجوفية فيفسّرهُ قوله تعالى: "ألم ترَ أنَّ اللهَ أنزلَ من السماء ماءً، فسلَكَهُ ينابيع في الأرض"[4].

وتُركّز المسرحيّة على ما يرد في القرآن أنّ الماء أصل الحياة، وأنّه لابدّ من وجوده لتعود الحياة، ولكنّ السؤال الذي يُطرح:

قل" أرأيتم إن أصبح ماؤكم غوراً فمن يأتيكم بماء معين "[5] وهذا ما تحاول المسرحيّة الوصول إليه بالتدريج عبر الرحلة التي يقوم بها الطّفل والبلبل وورقة الليمون وورقة الصنوبر، إلى الجدول الذي جفَّ، فيدلّهم الحارس على الغيومّ وأن يطلبوا مساعدتها بالصعود إلى قمة الجبل، عندها تجيب الغيمة على تساؤلهم بعد أن عرفت سبب مجيئهم:

(قطرة 3: عندما يجتمع طفل (إنسان) وبلبل (حيوان) وورقتان (نبات) ويصعدون إلى قمة جبل مرتفع فلابدّ أنّهم يبحثون عن الماء)[6]

---

(1) سورة النور، الآية (45)

(2) سورة الانعام، الآية (99)

(3) سورة المؤمنون، الآية (18)

(4) سورة الزمر، الآية (21)

(5) سورة الملك، الآية (30)

(6) حريري، مسرحية الغابة العطشى، ص68

ويقرُّ الجميع بأنّ نزول المطر لابد آتٍ ولكن لا أحد يعلم متى، فلابدّ من التحلّي بالصبر، فعلمه عند الله والأمر بيده وحده "إنّ الله عنده علم الساعة وينزّل الغيث"[1] فمسألة التوقيت أمرٌ اختصَّ الله نفسه به، وإذا كان لابدّ من سعي لتعجيل ذلك فالحلُّ يأتي من القرآن أيضاً: "وألّوا استقاموا على الطريقة لأسقيناهم ماءً غدقاً"[2] وتفسير هذه الآية كما يقول الشيخ حسنين محمد مخلوف: إنّ الإنس والجنّ لو استقاموا على الإسلام لوسّعنا عليهم الأرزاق، ومتّعناهم بالعيش الرّغيد وخصَّ الغَدَقَ (الكثير الغزير) بالذّكر لأنّه أصل المعاش والسعة[3].

إنّ الرسالة التي أرادت المسرحيّة إيصالها هي ربط نزول المطر بمشيئة الله، وربط ذلك بسلوك الفرد المسلم أو المجتمع المسلم عموماً. والآية الكريمة التي أوردنا والأحاديث الشريفة تناولت هذا الأمر بالتفصيل، وهنا نقف على فكرة المسرحيّة التي توصل الطّفل في النهاية إلى الإيمان المطلق بأنّ حلَّ مشكلة الجفاف في الغابة لن يكون إلا بنزول المطر، ولن يحدث هذا إلا بإرادة الله فقط:

(الغيمة: بما أنّكم تحبّون فعل الخير، ويساعد بعضكم بعضاً فإنّ الله سبحانه وتعالى سوف يرضى عنكم، وسوف يكرمكم بالخير والمطر)[4].

" ورقة الليمون: هل هذا يعني أنّ المطر سيهطل، وأنّ الماء سيعود إلى غابتنا؟

الغيمة: إن شاء الله.

ورقة الليمون: ولكن متى؟

الغيمة: علينا أن نتحلى بالصبر، فالمطر سيهطل بإذن الله، ولو تأخَّر قليلاً."[5]

وهنا نرى أنّ المسرحيّة قد مضت إلى غايتها، فالجهد المبذول الصادق من قبل الطّفل والبلبل وورقتي (الليمون والصنوبر) عبّر عن إرادة واعية، وإحساس

---

(1) سورة لقمان، الآية (34)

(2) سورة الجن، الآية (16)

(3) مخلوف، الشيخ حسنين محمد، صفوة البيان لمعاني القرآن، منشورات وزارة الشؤون الإسلامية (دولة الإمارات العربية المتحدة) ط2، 1981،ص755.

(4) حريري، مسرحية الغابة العطشى، ص75

(5) المصدر نفسه، ص76.

عالٍ بالمسؤولية. غير أنّ الحياة ليست مجرد وعي وعزيمة . والحياة ليست حقائق علمية جامدة صارمة، بل هناك جانب روحاني، جانب الإيمان اللازم للإنسان، وللحياة على السواء، وفي هذا فائدة كبيرة لعقل الطّفل وتنمية للجانب الديني في نفسه.

قد لا يكون الجفاف ناجماً عن ذنوب ارتكبت في الغابة، وليس عقاباً لأحد؛ فالعقيدة المتأصّلة في نفس المؤمن تدرك أنّ الحديث النبوي يربط انحباس المطر بمنع الزكاة (فعل الخير) فيقول النبي "ص" (ما منع قومٌ الزكاة...)

ولكنّ آثاره انعكست على الحياة في الغابة، فلابدّ من حلّ إذن، إنّ للإنسان قدرات غير محدودة وإمكانات عالية ومعرفة علمية هائلة وإرادة قوية، لكنَّ هناك إرادة أعلى وأقوى وقدرة أعظم تتحكم في الوجود، وهذا ما تريد المسرحيّة من الطّفل التسليم به كهدف أول، ولابد أمام هذا الواقع من إيجاد علاقة بين الإرادة الإلهية والإرادة الإنسانيّة علاقة بين الأعلى والأدنى.

ولابدّ من إيجاد طريقة للتواصل، كهدف ثانٍ، وليس معنى هذا الاستسلام بمعنى التراخي والكسل والقول بمشيئة الله بما يجعل الإنسان عاجزاً متواكلاً، بل ساعياً متوكّلاً؛ لأنّ هذا الاعتقاد سيفضي حتماً إلى ضعف الإنسان، ويصير به إلى أن يكون عديم الإيجابية في الحياة . إنّ للإنسان قدرة، وله إرادة وبـ وسعه أن يكون إيجابياً بعمله، يستطيع الإنسان الوصول إلى ما يريد بكسب القوة العليا وتوجيهها لصالحه، من خلال عمل الخير الذي سيمنحه ما يريد من أسباب الحياة على وفق الحوار الوارد في النّص.

ولأنّ المسرحيّة تخاطب عقل الطّفل، فلابدّ من أن تضع أمامه الحل، وأن لا تترك الأمور معلقة بترك النهاية مفتوحة، فجاء الفصل الخامس (الأخير) من المسرحيّة ليصوّر الغابة العطشى وقد تحوّلت إلى غابة خضراء تمتلئ بالحياة، مما يعني أنّ الوعد تحقق، وأنّ المطر قد نزل، فعادت الحياة إلى الغابة ثانية مصداقاً لقوله تعالى هوّ الذي أنزل من السّماء ماءً لكم منه شراب، ومنه شجر فيه

تُسيمون يُنبتُ لكم به الزرع والزّيتون والنّخيل والأعناب ومن كلّ الثّمرات إنّ في ذلك لآية لقوم يتفكرون"[1].

لقد لخّصت المسرحيّة طريقة القرآن الكريم في الوصول إلى الحقيقة، وهذه الطّريقة هي التدرج من الأدنى إلى الأعلى، ومن المحسوس إلى المعقول، فيرتبط الطّفل بالإسلام عقيدة وعبادة وخلقاً وعملاً وتطبيقاً، وهذا الارتباط يحقق الخير للطّفل، فهو ربط اعتقادي منذ تعقُّله بأركان الإيمان الأساسية، والحقائق الغيبية، وبكل ما ثبت يقينا عن طريق الخبر الصادق من اعتقاديات وغيبيات. وهنا برز دور المسرحيّة كفكرة في غرس حقيقة الإيمان بالله في نفس الطّفل، فيصبح مسلّماً له في كل أموره، ملتزماً منهجه فيما يؤمر وينهى، فيكفّه عن المفاسد الاجتماعية والوساوس النفسية والمساوئ الخُلقية فينصلح روحياً وخُلقياً.

إنّ التأمل والتفكر في أمر المطر وربطه بمشيئة الله يقود الطّفل إلى التفكير في خلق السماوات والأرض، فيرشده إلى الإيمان بالله وقدرته المعجزة، وإبداعه الرائع، فلا يستطيع أحد التأثير في عقله الناضج، ولا أن يزعزع نفسيته المؤمنة، ويقينه الراسخ، وقناعته الكاملة. ولابدَّ من الإشارة إلى أنَّ الكاتب المسرحيّ يعي هذه المعاني ويحاول أن يرسلها إلى المتلقّي بطريقة بعيدة عن الوعظ المباشر أو الاقتباس الكامل من القرآن أو الحديث، وإنّما يقوم باستلهام المعاني المحتشدة في النّص الدّيني واستثمارها في بناء عمله الأدبي.

4.5.2 المضمون الديني في مسرحيّة سلّة الخير:

تلخّص الآية الكريمة "وتعاونوا على البرّ والتقوى، ولا تعاونوا على الإثم والعدوان" فكرة هذه المسرحيّة، التي لم تخل من إشارات دينية، إن لم نقل إنَّ هذه الإشارات قد طبعت هذه المسرحيّة بطابع ديني بارز ظاهر للعيان، ويتجلى ذلك في الأدعية التي يتلوها الصّيّاد وزوجه، ومن خلال فكرة الحلال والحرام التي ترد في حوار الصياد مع الزوجة، ومن خلال فكرة التكافل الاجتماعي التي تطغى على

---

(1) سورة النحل، الآية (10، 11).

أحداث المسرحيّة، والإحساس بمعاناة الآخرين تجسيداً للحديث النبوي الشريف "مَثَلُ المؤمنين في توادّهم وتعاطفهم وتراحمهم كمثل الجسد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسّهر والحُمّى" وقوله عليه السّلام : "ما آمن بي من بات شبعان، وجاره جائع إلى جنبه، وهو يعلم به".

المسرحيّة بمجملها تتحدث عن (عفيف) الصياد العجوز الذي لم يَعُد يقوى على الصَّيد، وزوجته (صبيحة) اللذين لم يُقدّر لهما أن يرزقا بأولاد، ورغم أنّ عفيفاً يملك قارباً للصيد، إلا أنّه يعاني الفقر والجوع الشّديدين، لعدم قدرته على ركوب البحر، وكسب رزقه بيده، وهذه الحال بالغة القسوة لم تكن خافية على أهل القرية، التي يعيشون فيها، فيحاولون مساعدته بشتّى السُّبل بيد أنّ عزّة نفسه وكبرياءه يأبيان عليه أن تمتد يده إلى إحسان من غيره، أو أن يأكل من كسب الآخرين، كما أنّ وازعاً دينياً يتحرك في ضميره يجعله يأبى قبول طعام لا يعرف مصدره خشية أن يكون حراماً.

لكن إصرار الزوجة وعدم قدرتها على تحمّل الجوع، ومعاناته هو من الجوع أيضاً، وإلحاح زملائه الصيادين على مساعدته من خلال التعاون، بأن يقوم أحدهم باستخدام قاربه، على أن يكون الربح مناصفة، يمثّل حلّاً يضع حدّاً لمعاناته، ويجعله يقبل راضياً بأن يأكل من (سلّة الخير) التي توضع كل يوم أمام باب منزله، وكان يقصد واضعها أن لا يُعلن عن نفسه؛ كي لا يسبب حرجاً لعفيف، لعلّمه الأكيد برفضه مبدأ قبول الصدقة والإحسان.

تقف المسرحيّة على أنّ الإسلام بتشريعه العادل، وضع الأسس الكفيلة لمحاربة الفقر، وقرر حقّ الحياة الكريمة لكلّ إنسان، ووضع من التشريعات ما يؤمّن لكل فرد الحدّ الأدنى من مسكن وطعام وكساء، ورسم للمجتمع المسلم مناهج عملية للقضاء على الفقر نهائياً، كتأمين سُبُل العمل لكل مواطن، وإعطاء رواتب شهرية من بيت المال لكل عاجز، وسنّ القوانين لرعاية الأرامل واليتامى والشيوخ بشكل يحفظ لهم كرامتهم الإنسانيّة، ويحقق لهم العيش الأفضل، فإذا تحقق ذلك زال في المجتمع أهم أسباب الجريمة والتّشرّد والضّياع وقُضي على مظاهر الفقر والحرمان.

والإسلام بِسَنِّه مبادئ العدالة الاجتماعية ورعايته حقّ الفرد والمجتمع عالج بطالة المضطر (عفيف) الذي لا حيلة له في إيجاد العمل أو القدرة عليه مع رغبته فيه، وحقق ذلك بطريقتين أولاهما وجوب تكفُّل الدّولة له في تأمين سُبُل العمل، والثانية مساعدة المجتمع له حتى يجد سبيل العمل أو مساعدته في استغلال ممتلكاته وهي هنا القارب الذي لا يستطيع –لكبر سنه- استعماله.

والمؤلف هنا لم يشأ أن يعرض لواجب الدولة في كفالة العاجز، ربَّما خشية المساءلة الأمنية، واعتبار أنّما يكتبه عمل تحريضي، أو لأنّه يؤمن بأنّه يخلق عملاً فنياً وأحداثاً مُتخيَّلة، ولا يقدّم شهادة تاريخيّةحقيقية، لا سيّما أنّه لم يُشر في عمله إلى بيئة محددة لا من قريب ولا من بعيد، فجعل المكان والزمان كليهما نكرتين، أو أنّالمؤلف قصد الاتكاء على الجانب الثاني من وجوب مساعة المجتمع للعاجز؛ قَصْدَ غرس هذه القيمة النبيلة في نفوس الأطفال، ومع ذلك فقد وجد مخرجاً لهذه المسألة بجعل عفيف يلجأ إلى شيخ الصيادين:

(عفيف: أنت مسؤول عن سرقة زورقي.

شيخ الصيادين: كيف؟

عفيف: لأنّك شيخ الصيادين، وأنا صياد)[1].

ورغم أنّ المؤلف جعل الحلَّ يأتي عن طريق شيخ الصيادين (السلطة) غير أنَّ هذا الحل في النهاية كان حلاً مجتمعياً، وما كان دور (الشيخ) سوى إقناع (عفيف) بمبدأ العمل بالمشاركة فيرضى أن يقوم أحد الصيادين باستغلال زورقه مقابل نصف الكسب، زيادة على أنّ منصب (الشيخ) لا يمثل سلطة حكومية أصلاً.

وهكذا نرى أنّ رسالة المسرحيّةهي إيصال فكرة إلى نفس الطّفل المتلقّي وعقله، وهو الذي تريد غرس حُبِّ الخير فيه وتعليمه أنّ معالجة الإسلام لبطالة الشيوخ هي معالجة رحيمة وحكيمة وعادلة، وهو دليل على أنَّ الإسلام دين الرّحمة،

(1) العواني، مسرحية سلّة الخير، ص107

والإنسانيّة والعدالة، فما أحرى الطّفل وهو يعرف هذه الحقائق أن يعلم لماذا أرسل الله محمداً هادياً ومبشّراً ونذيراً.[1]

وتعرض المسرحيّة لمسألة أخرى لا تقل أهمية عن قضية التكافل وفعل الخير وهي مسألة (الحلال والحرام):

" عفيف:... لن أقبل شيئاً لا أعرف مصدره، أعني هل هو حلال أم حرام.

صبيحة: أنا لا أقبل ذلك، وأنت تعرف أنّ رزق الصيادين حلال في حلال."[2]

وقضية الحلال والحرام قضيّة مهمّة أولاها الإسلام عناية خاصّة، وجعلها ميزانا يزن المرءُ المسلم أموره فيه، فيميل إلى الحلال، ويجتنب الحرام، والقرآن الكريم زاخر بالآيات التي تناولت الحديث عن الحلال والحرام: "يا أيّها النّاس كلوا مما في الأرض حلالاً طيباً"[3] وقوله تعالى: "يُحلُّ لهم الطَّيِّبات ويُحرّم عليهم الخبائث"[4] وقوله: "ولا تقولوا لما تصف ألسنتكم الكذب هذا حلال وهذا حرام"[5] والأمثلة على هذا لو أردنا كثيرة. فالحلال والحرام مبدأ أساس من مبادئ الإسلام، وقصد إلى تعليمها للطّفل منذ نعومة أظفاره. ويجسّد هذا المعنى قول النبي (ص): "اعملوا بطاعة الله واتقوا معاصي الله، ومروا أولادكم بامتثال الأوامر، واجتناب النواهي، فذلك وقاية لهم ولكم من النّار".

والحكمة من هذا أن يفتح الطّفل عينيه منذ نشأته على أوامر الله، فيروّض على امتثالها، وعلى اجتناب نواهيه، فيدرب على الابتعاد عنها، وحين يتفهّم الولد

---

(1) علوان، عبدالله ناصح، تربية الأوّلاد في الإسلام، دار السلام للطباعة والنشر، بيروت، ط3، 1981، ج1، ص133 وما بعدها.

(2) عواني، مسرحية سلّة الخير، ص91 وتتكرر الفكرة مرّة أخرى.

"عفيف: وما أدراني أنّها حلال؟ صبيحة: وما أدراك أنّها حرام" المسرحية، ص99

(3) سورة البقرة، الآية (168)

(4) سورة الأعراف، الآية (157)

(5) سورة النحل، الآية (116)

منذ تعقّله أحكام الحلال والحرام، ويرتبط منذ صغره بأحكام الشريعة، فإنّه لا يعرف سوى الإسلام تشريعاً ومنهاجاً.

والتحذير من الحرام من أهم الأمور التي يجب أن يهتم المربّون لها، ويعتنوا بها، ويركّزوا عليها، والحرام كما عرّفه علماء الأصول، هو ما طلب الشرع تركه طلباً جازماً بحيث يتعرّض من خالف التّرك لعقوبة الله في الآخرة، أو لعقوبة شرعية في الدنيا[1]، وإنّ تبصير الطّفل بأحكام الحلال والحرام حتى يكون له ذلك خُلُقاً وعادة، فيصبح إنساناً ملتزماً حدود الله ممتثلاً أوامره مجتنباً نواهيه، وقّافاً عند أحكام الحلال والحرام فلا يضلُّ عن الصراط المستقيم.

وقبل الانتقال إلى مسرحيّة أخرى من المسرحيّات التي حملت مضامين دينية، ينبغي الوقوف عند ظاهرة دينية لافتة وردت في هذه المسرحيّة، وأعني بها الدعاء، على لسان عفيف وزوجته صبيحة، هذا الدعاء الجادّ يعلّم الطّفل أسلوب المناجاة مع الله؛ نرى عفيفاً يدعو الله في المسرحيّة مرّتين بنفس العبارات:

"عفيف: (وهو يمدُّ صوته بالرجاء نحو السماء) الله.. يا ربَّ البشر والكون، فرّجْ كربتي، وانشلني من همّي"[2] ومثلها "الله.. يا ربَّ البشر والكون فرّج كربتي، وانشلني من همّي يا رب."[3].

أمّا صبيحة فإنّنا نراها تدعو ولكن دون عبارات مسموعة:

ترفع يدها نحو السّماء، وتتمتم بشفتيها دون أن نسمعها، لعلّ الله يستجيب ذاك الرجاء والدعاء ويغيّر حالهما."[4] وهنا نرى عفيفاً وصبيحة شخصين مسلمين أمرهما إلى الله يؤديان ما عليهما في الأرض ويتوكلان على الله في السماء. يرفض عفيف الصدقة والإحسان، وينوء بنفسه عن الوقوع في شبهة الحرام ويترك مصيره لله، ويسعى رغم كبر سنه وضعف قوته للرزق بكل ما أوتي من قوة ويترك النتيجة لله، ويصبر مؤمنا أنّه لن يصيبه إلا ما كتبه له الله، ويحتمل الجوع ويرجو

(1) علوان، تربية الأوّلاد في الإسلام، ص950
(2) عواني، مسرحية سلة الخير، ص86
(3) المصدر نفسه، ص85
(4) المصدر نفسه، ص85

الفرج من الله . وهو متعلق بخالقه وهذا ما تنشد المسرحيّة تقديمه إلى الطّفل كأنموذج للإنسان المؤمن المملوء ثقة بالله، هذه الثقة الإيمانيّة التي تعمّق صلته بربّه، وغير خاف ما لهذا الأمر من أثر على استقرار شخصيته وتحقيق الهدف المنشود بجعله إنساناً إيجابياً سوياً .

كما أنَّنا نجد في المسرحيّة عبارة أخرى ذات مدلول إيماني مهم على لسان صبيحة : "لكنّنا من دون أولاد، وهذه مشيئة الله .

عفيف : ونعم بالله ."[1]

والتسليم بمشيئة لله والإيمان بقضائه وقدره من الأمور التي تعمّق صلة الطّفل بربّه بجعله يربط كل ما يحدث له بمشيئة الله .

لقد أرادت المسرحيّة تصوير عفيف بصورة البطل المؤمن "الصياد الشريف الكريم"[2] الذي يؤمن أنّ الصدقات أو الحسنات هي للفقراء والمساكين، ولكنّه يرفض أن يكون كذلك، "صدقة عمك .. حسنة أخيك"[3] يرفض هذه الحسنة :

"هي حسنة إذن !

صبيحة : ليست صدقة ولا حسنة"[4]

إنّه عفيف المؤمن : "يا عفيف النفس وطاهر الروح"[5]

فإذا كانت طاقته الجسمية محدودة ضعيفة، فإنّ طاقته الروحية كبيرة وعظيمة وشديدة الاتصال بالله، يعقد صلته الدائمة معه فانبعثت في نفسه الطمأنينة في الضراء التي أصابته فتقبّل قدره بالتّسليم والرّضا .

وتعرض المسرحيّة بسبب ما، لفكرة التماسك المجتمعي تجسيداً للحديث النبوي الشريف : "المسلم أخو المسلم" ومن قبله الآية الكريمة : "إنَّما المؤمنون إخوةٌ"

---

(1) عواني، مسرحية سلة الخير، ص91

(2) المصدر نفسه، ص91

(3) المصدر نفسه، ص95

(4) المصدر نفسه، ص109

(5) المصدر نفسه، ص113

بالنَّص صراحة على ذلك : "الإنسان أخو الإنسان"[1]. بَيدَ أنّ المؤلف لم يرد أن يجعله مضموناً إسلامياً صريحاً، لأنّ الإسلام دين الإنسانيّة جمعاء، أو لأنّ المسرحيّة موجهة للطّفل العربيّ بعامة (مسلم أو مسيحي) أو لغيره من الأسباب.

وكذلك نجد فيها مبدأً إسلاميا يتجلى في قول عفيف:

"الدنيا عندي شيطان يأتي في صورة إنسان ولهذا أتحداه.. ولأنّي أرفض إغراءَه سأقاومه.. وأنا عطشان جوعان."[2]

وهذه فكرة إسلامية ولاشكّ فالمسلم يرى في الحياة الدنيا دار ممر وعبور، وإذا كان المال والبنون زينة الحياة الدنيا فعفيف محروم منهما، وإذا كانت وسائل المتعة الحسية هي الجنس فهو عجوز أمّا إذا كانت المتعة طعاماً وشراباً فهو –كما يقول-: (عطشان جوعان) فالمتعة الحسية وزينة الدنيا عنده معدومة، لكنّه يرى الدنيا شيطاناً في صورة إنسان، فالصّراع معه سيأخذ شكلاً مادياً حقيقياً. وتلك صورة الإنسان المؤمن الذي يرفض الحرام، ويرفض الكسل، ويرفض حتى الصدقة والإحسان وعنده المبرر والمسوّغ لقبولهما هو الإنسان المسلم السّوي. ولنرَ كيف يُعبّر القرآن عن فكرة المسرحيّة "واصبر نفسك مع الذين يدعون ربهم بالغداة والعشي يريدون وجهه، ولا تعدُ عيناك عنهم تريد زينة الحياة الدنيا"[3].

إنّ عفيفاً العجوز الصابر، اللائذ بالله المعرض عن زينة الحياة يتبدّى لنا فيه النعيم الروحي الخالص الذي لا تشوبه شائبة من متاع حسّي. إنّه الآمن المطمئن الراضي بحكم الله الواثق بعدالته المتحرر من متاع الدُّنيا الزائل ابتغاء مرضاة الله، والمنتفض خوفاً من الوقوع في الحرام؛ فيبتعد عنه خشية الوقوع في غضب الله؛ ولذا تكافئه المسرحيّة بالحلّ المنطقي العادل الذي يضع حدّاً لمعاناته وصبره.

وقبل ان نختتم هذا الموضع نقف على فكرة عارضة وردت في المسرحيّة تتصل بجانب ديني، هي فكرة الإيمان بالخرافات، ولنرَ كيف عرضت المسرحيّة لهذه الفكرة:

---

(1) عواني، مسرحية سلة الخير، ص102 · 103

(2) المصدر نفسه، ص103

(3) سورة الكهف، الآية (28).

" فتاة2: سيعود عمّي ومعه لي صدفة كبيرة جداً، لأقرأ فيها حظّي وأعرف مستقبلي.

فتاة4: هذه خرافات.

فتاة2: (تعاند رفيقتها) خرافات وأنا أصدّقها.

فتاة4: لأنك جاهلة ولا تفكرين إلا بنفسك وأحلامك."[1]

ولست أدري ما الذي دَفع المؤلف إلىعرض هذه الفكرة حشواً في متن المسرحيّة، دونأن يعطيها حقها؛ فالمسألة جسّدت صراعاً بين من يؤمن بالخرافة ويصدّقها مع علمها (فتاة2) أنّها خرافة. ولكنها تعاند على باطل مصداقاً لقوله تعالى: وإذا قيل له اتقِ الله أخذته العزّة بالإثم" والإسلام دين جاء يبدّد الجاهلية وينشر المعرفة الصحيحة فلا يعلم الغيب إلا هو، وهذه حقيقة إيمانية راسخة، وبين من يؤمن بالله، وبأنّه وحده المُطّلع على الغيب (فتاة4) وسوف نعرض لهذا الأمر بشيء من التفصيل في موضع لاحق من هذا الفصل.

5.5.2 المضمون الدينيّ في مسرحيّة (الإجاصّ الذّهبيّ):

وبالانتقال إلى مسرحيّة أخرى نرى (درويشَ) ذلك الإنسان الفقير البسيط الذي يجد مقصاً صدئاً ملقى على الأرض في سوق الخياطين، فيتناوله، ويدسُّه في جيبه، فيهرع إليه رجال الشرطة، ويلقون القبض عليه، ويودعونه السجن؛ بتهمة السَّرقة، ثم يمثل أمام الملك الذي يحكم عليه بالإعدام، فيلجأ إلى حيلة ذكية تخلّصه من الموت برشوة أحد الحرّاس، للسماح له بمقابلة الملك، وعندما يمثُلُ أمامه يدّعي أنّ لديه أمانة للملك، وهي بذور (الإجاص) تطرح هذه البذور ثماراً ذهبية إذا زرعها إنسان لم يرتكب ذنباً في حياته.

يفرح الملك بهذه الهدية بادئ الأمر، لكنّه يعترف أنّه قد ارتكب ذنوباً في حياته، ولذلك فهو لن يستفيد منها، وعندما يحاول عرضها على حاشيته واحداً واحداً، تنهال منهم الاعترافات، بأنّ لكلّ منهم ذنوبكًثيرة، فيكتشف الملك أنّه محاط

---

(1) عواني، مسرحية سلة الخير، ص91

بمجموعة من المجرمين فيفهم ما قصده درويش ويعفو عنه، ويلقي بأفراد الحاشية في السجن، ويندم على ذنوبه.

هذه المسرحيّة بوسعنا أن نصنّفها بأنّها ذات مضمون ديني بامتياز، ولها جذور في التراث القصصي الشعبي العربيّ مع أنّها مأخوذة عن حكاية صينية أصلاً.[1] فقد قام الكاتب من خلال الجوّ العام الذي وضع فيه أحداث المسرحيّة، ومن خلال شخصيّاتها وحوارهم، بإلباسها ثوباً تاريخياً عربياً إسلامياً. ونتلقى هذا الثوب التاريخي من أسماء الشخصيّات فـ (درويش) اسم ذو دلالة، وهو الشخصية الوحيدة التي يُذكر اسمها صراحة، على أنّ الشخصيات الأخرى ترد حاملة اسم الوظيفة التي تشغلها (الملك، الوزير، مقدم الأمن، الخازن، شرطي، الحارس، الحاجب).

والمضمون الديني يأتي بداية من دلالة الاسم الوحيد (درويش) وهي كلمة دخيلة على العربيّة من اللغة الفارسية، ومعناه في مفاهيم الصوفيّة: الزّاهد الجوّال، وجمعه دراويش.[2] وهذا المعنى على دلالته المتعلقة بالدين مباشرةً يعطي الشخصية الدلالة التي أرادت المسرحيّة أن تصوّره عليها؛ فهو إنسان فقير رثّ الثياب، ذو رائحة كريهة، يدور في الشوارع (جوّال) بحثاً عن لقمة العيش التي لا يجدها، وحتّى دخوله سوق الخياطين كان للبحث دون جدوى عن خياط يقوم بإصلاح معطفه كثير الثقوب والرُّقع، وهذا التصوير يجعل لحادثة السَّرقة –التي لم تقع أصلاً- مسوّغاً ومبرراً مقبولاً، لكن المِقَصَّ الصدئ القديم الذي كان ملقى على الأرض، يُعدُّ أخذه جريمة لا تغتفر تصل عقوبتها إلى الإعدام، لا لشيء إلا لأنّ من قام بها شخصية بسيطة.

ويطالعنا الحوار منذ الجملةِ الأولى بالمضمون الإسلامي فأوّل المتحدثين هو الملك وأوّل ما ينطقه:

---

(1) الحميدي، محمد جاسم، الحكايات الشعبية (قصص من الفرات)، ج2، ج1، (إصدار خاص) 1987، مطبعة البلاغة، دمشق، سوريا، ص66 - 68

(2) مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ج1، ص290

أدخلوا عليَّ المارق المأفون، عدوّ الله والدين والدنيا ."[1] وهنا تـــردُ كلمـــة الدين مسبوقة بلفظ الجلالة المسبوقة بصفة المارق، وهو الخارج من دينه[2] وهـــذه المقدمة الدينية التي تنطلق من جملة الحوار الأوّلى ما تلبث أن تتكشف بعدها مباشرة الفكرة الرئيسة في المسرحيّة وهي الظلم:

" الوزير: إنّه لصٌّ يا مولاي، وليس بكافر.

الملك: ما الفرق؟ حكم الإعدام يشمل الاثنين في القانون ."[3] فالملك الـــذي يـــدّعي حماية الدين في العبارة الأوّلى، يخرج على الدين خروجاً سافراً في العبارة التاليـــة، فحكم الدين في السارق هو قطع اليد "والسارق والسارقة فاقطعوا أيديهما "، مع عدم إغفال أنّ هذه العقوبة قد تمَّ تعليقها في عام المجاعة في عهد عمـــر بـــن الخطّـــاب (رضي الله عنه)؛ فالفقر الشديد مسوّغ منطقي للسرقة، لا لتعظيم العقوبة.

وهذا الملك الظالم الذي سيندم أشدَّ الندم في نهاية المسرحيّة ويبكي، ويعفـــو عن درويش محاط بحاشية فاسدة، تتفنن في اقتراح المزيد من الأمور التي من شأنها تعميق حالة الظلم والفساد، ونرى ذلك في اقتراح مقدَّم الأمن، للقبض علـــى الجنـــاة الذين حرقوا سوق الخياطين بعد ذلك بعد أن يعجزوا عن الإمساك بهـــم ، أو حتـــى معرفتهم، بإلقاء القبض على جميع الفقراء في المدينة:

" مقدم الأمن: نحاصرهم بعد صلاة الفجر على أبواب الجوامع "[4] بيد أنّ الوزير يعترض على هذا الاقتراح خوفاً:

" الوزير: إنّها الفتنة يا مولاي."[5]

وهنا تبدو المفارقة الواضحة، فالحادثة البسيطة التي لا تُعـــدُّ جريمـــة يلقـــى القبض على فاعلها بلمح البصر ، أو كما تقول المسرحيّة: "قبل أن يشكر ربَّه علـــى

---

(1) موصلي، مسرحية الإجاص الذهبي، ص23

(2) مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ج2، ص899

(3) موصلي، مسرحيةالإجاص الذهبي، ص23

(4) المصدر نفسه، ص35

(5) المصدر نفسه، ص35

هذه العطية"[1] أمّا الجريمة الحقيقية إحراق نفس السوق) فإنّ أجهزة الأمن عـــاجزة عن إلقاء القبض على مرتكبيها، مما يدفع المسؤول عن الأمن إلى اقتـــراح القــبض على كلّ الفقراء؛ بوصفهم متهمين حتى تثبت براءتهم، وما كان ذكر الجوامع –بمـــا لها من دلالة دينية هنا، إلا لإقرار حقيقة العلاقة التي تربط الفقراء بالدّين من خلال أداء العبادات (الصلاة) الأشد اتصالاً بربهم والأعمق تعلقاً به . وما ذكر صـــلاة الفجر بالذات إلا زيادة في تأكيد هذه العلاقة المتينة فهم الذين " تتجافى جنوبهم عـــن المضاجع يدعون ربهم خوفاً وطمعاً".

أمّا الوزير الذي يحذّر من خطورة هذا الاقتراح خشية وقوع الفتنة –بما لهذه اللفظة من دلالة في التاريخ السياسي الإسلامي - فدافعه ليس تحقيق العـــدل، ومنـــع وقوع الظلم، بل الخوف على مصلحة النظام السياسي الذي حقق له مكانة متميزة من أن يتعرض للخطر، نتيجة ثورة الفقراء المؤمنين الجياع . فيتخذ الدين ذريعة لإكساب هذا النظام وأفعاله وكل ما يصدر عنه من قرارات مشروعيّة مقدّسة، فعندما يُـــؤتى بدرويش الذي يطلب مقابلة الملك، قبل تنفيذ حكم الإعدام الظالم يفسّر هـــذا الطلـــب تفسيراً دينياً غريباً بإيراد نصّ قرآني:

" الملك: قد يعترف وربّما يريد التكفير عن ذنوبه عمـــلاً بقولـــه تعـــالى : وأطيعوا الله وأطيعوا الرسول وأولي الأمر منكم "[2] وهذا ما يراه الحاكم الظالم من الدين، وهذا ما يعرفه عنه، فالطاعة واجبة على الناس، وأمر من الله، أمّا واجبه هو فنسمعه من درويش، الطرف الثاني من أطراف العلاقة بين الحاكم والمحكوم:

" درويش: أنّ الله قد وضعكم على العرش؛ لتكونوا قدوة لجميع النـــاس، لابدّ أن تكونوا شرفاء أمناء ولا يستطيع أحد أن يقول لكم إنّكم أخذتم ما لـــيس لكم."[3]

---

(1) موصلي، مسرحية الإجاص الذهبي، ص25

(2) المصدر نفسه، ص37 - 38

(3) المصدر نفسه، ص40

فالمحكوم يرى في الحاكم القدوة التي تحقق فيها شرطا الأمانة والشرف، وهذا ما يوافقه عليه الملك عندما يردُّ على كلامه موافقاً : "إن شاء الله" وتتضح الحيلة في مقولة درويش :

" لا تصلح هذه البذرة إلا للناس الشرفاء والأتقياء الذين لم يسرقوا أو يختلسوا، أو يعتدوا على الناس الفقراء والمحتاجين، أولئك فقط هم الذين يجنون منها ثماراً ذهبية."[1] وعندما يسلّم البذور إلى الملك يقول :

سأموت مرتاح الضمير بعد أن سلَّمت الأمانة إلى صاحبها."[2] ونحن نعلم أنّ : (كلّ ابن آدم خطّاء) فليس من أحد بلا ذنب وتلك فلسفة البذور، وعليه فلن يجني منها أحدٌ ثماراً ذهبية، ودرويش الذي أراح ضميره بتسليمها إلى مستحقها يعلم تمام العلم بأنّه يحمل رسالة لا هدية، ولكن قد تكون الرسالة هدية أيقظت ضمير هذا الحاكم (الظالم) فأسدت له خدمة معنوية لا مادية.

ويبدو درويش الذي وقع عليه ظلم الحاكم، ظاهرياً، مستسلماً لهذا الظلم لا يملك له دفعاً، غير أنّه يرى هذا الظلم ويقاسي منه ما يُقاسي والظلم (منكر) وواجبه أن يغيّره بيده (بالثورة عليه)، أو بلسانه (بالدعوة ضده)، أو بقلبه (بالدعاء إلى الله)، ولكنّه يتعامل معه بواقعية يفرضها منطق القوة الذي يميل الميزان فيه إلى مصلحة النظام فيستخدم ذكاءَه ودهاءَه وحيلته فيقول : "أيامي باتت قريبة لمقابلة وجه ربي" وهذا ما يعتقده الحاكم الظالم، ويطمئن إليه : "الملك :... هل جئت يا درويش لتعترف أمام الملك قبل رحيلك إلى دنيا الآخرة."[3] لكنّ هذا الاستسلام للموت وهو الضعف المطلق وإن بدا ظاهرياً موقفاً سلبياً كان السبب في تحقيق هدف درويش – الذي هو هدف المسرحيّة - في إيصال الرسالة، فما يلبث الملك يسقط في الفخ وتنطلي عليه الحيلة فيعترف بأنّه ليس خالياً من الذنوب، فهو قد سلب وظلم عندما كان أميراً، وظلم وسرق عندما صار ملكاً. فيقرُّ بأنّه لا يصلح لزراعة البذور.

---

(1) موصلي، مسرحية الإجاص الذهبي، ص39

(2) المصدر نفسه، ص40

(3) المصدر نفسه، ص31

ولأنّ الملك يمثّل سلطة عمياء لا ترى بعينيها إلا ظواهر الأمور مما يخدم مصلحتها، فإنّه يلجأ إلى أعوانه معتقداً بصلاحهم استناداً إلى ثقته بإخلاصهم له، ومع أنّ هذا الإخلاص هو واقع فعلاً إلا أنّه لا يعني بالضرورة صلاحاً، ونقاء ضمير ولا يعكس شرفاً ولا تقوى منهم فمجرد الإخلاص لنظام سياسي فاسد هو بحدّ ذاته فساد.

وتتكشف أمامه الحقيقة المرّة:

" الملك: يهزُّ رأسه بألم. كنت أحسب نفسي الوحيد بين حاشيتي مذنباً، اكتشفت أنّني أقلّهم ذنوباً، لقد كشفت لي هذه البذور أن لا أحد في هذا المجلس بلا ذنب إلا أنت يا درويش"[1].

لقد اعترف الوزير بالسرقة من الخزينة، وتقديم الرشوة إلى الملك بعد أخذها من الناس واعترف مقدم الأمن بأنّه كان يزجُّ الناس في السجون بلا ذنب؛ لضرورة المصلحة (مصلحة النظام) وخازن بيت المال أقرَّ بأنّه كان يمدُّ يده لمال الدولة، ويزوّر الفواتير، ويتلقّى الرشا ويقدمها، فيطلب (نادماً) أن تُقبل استقالته "...لأتفرّغ للعبادة، وأكفرّ عن ذنوبي، وألقى ربي يوم الحساب."[2] وعندها يهزأ الملك بالخازن ويعفو عن درويش.

"الملك: (ساخراً) يا سبحان الله، قلبي ينفطر لوعة وأسى عليك أيّها الخازن، فأنت اكثرنا ذنوباً...ادعُ الله لنا ولك وللجميع."[3].

والملك هنا يسخر لا من الخازن بل من واقع هو المسؤول الأوّل عن صنعه فهو رأس الهرم، وما هذا الموقف إلا تعبير عن صادق ندم واعتراف وإقرار بالمسؤولية (فهو راعٍ وهو مسؤول عن رعيته). وهو مرآة لهذا الواقع الفاسد مصداقاً للحديث النبوي الشريف (كما تكونوا يُوَلّى عليكم) إنّه اعتراف بالهزيمة، هزيمة الباطل والظلم أمام الحق والعدل، فيأتي القول الفصل من درويش رمز الحق الذي يفضح هذا الواقع المؤلم ويكشف أنّ الفساد الذي لحق بالرأس إنّما وصل إلى أقصى أطرافه:

---

(1) موصلي، مسرحية الإجاص الذهبي، ص43

(2) المصدر نفسه، ص43

(3) المصدر نفسه، ص43

" درويش: (للملك) لا تجهد في إعطائها لأحد من الرّعية ولا حتى لحارس السجن الذي ساومني على مالٍ لا أملكه.. فقدّم لي خدمة هذا اللقاء."[1]

وهذه المسرحيّة –كما أسلفنا- تحمل مضموناً بل مضامين دينيةً عديدة، فالظلم هو الفكرة الأساس فيها، و الصّراع بين الخير والشرّ والظلم والعدل، الصّراع بين الظالم والمظلوم هي فكرة إنسانية عامة توجد في كل المجتمعات (إسلامية أو غير إسلامية) دينية أو غير دينية.

بيد أنَّ الكاتب هنا ألبسها ثوباً إسلامياً حين صرّح بالآية الكريمة التي وردت وأطيعوا الله وأطيعوا الرسول وأولي الأمر منكم " كما أنّه يردُ فيها الكثير من الألفاظ ذات الدلالة الإسلامية من مثل (يوم الحساب) و(ألقى وجه ربي) و(أتفرَّغ للعبادة) و(الحمد لله) و(إن شاء الله) (لكن الله كشفهم على حقيقتهم) و(القصاص) و(القضاء والقدر) و(صلاة الفجر) و(الجوامع).. وغيرها الكثير. ويختم هذا كله بالنهاية العادلة بكشف الحقيقة وتبرئة المظلوم وحصول الظالم على الجزاء العادل (السجن) و"أنَّ الله يمهل ولا يهمل".

تصلح هذه المسرحيّة للأطفال الذين يجب أن يتربُّوا على أنَّ (العدلَ أساس المُلك) وأنّ الدين يدعو للعدل ونبذ الظلم "ومن لم يحكم بما أنزل الله فأولئك هم الظالمون" والله لا يحب المقسطين " و"الظلم ظلمات إلى يوم القيامة" كما تعلّم الطّفل وتوجّهه إلى التعاطف مع الضعيف الفقير المظلوم. وتعرّفه أنّ الدّين إنّما وجد لتحقيق العدل، وأنّ ذكاء المرء وإيمانه بالله وسيلتان مهمتان للنجاة. كما أنّ الإنسان مهما علا شانه حتى لو كان حاكما - قد يقع الخطأ وقد يظلم غير أنّه في النهاية إنسان غير معصوم، ولكن بوسعه الندم ومعرفة الحقيقة والتراجع عن ظلمه وإعلان توبته، لينتصر في النهاية إلى جانب الحق.

غير أنّ كلَّ ما سبق لا يمنع من أن نرى الكاتب الذي أخفى وراء الوجه الطفولي البريء الذي تستَّر به وجهاً سياسياً واضح الملامح، فبعث رسالة سياسية حملتها مسرحيّة طفوليّة تقيه شرَّ المساءلة والملاحقة الأمنية، إضافة إلى أنّه اتّخذ من التاريخ المبهم وسيلة حماية أخرى أبقته على شاطئ الأمان، وهو ينتقد واقعاً

---

(1) موصلي، مسرحية الإجاص الذهبي، ص43

معاصراً، لا سيّما وهو يقدّ م عملاً أدبياً فنياً بالأساس، ولا يقدم شهادة واقعية صريحة لواقع يريد أن يثور عليه، فالظلم ظاهرة قديمة قدم الوجود الإنساني علـــى الأرض، والواقع المعاصر ليس بريئاً منها إن لم تكن السمة الأبرز بين سماته.

والمبدع صاحب موقف إيديولوجي خاص، وهذا ليس غريباً، فـ المسرحيّة لا تهدف إلى تغيير واقع بل هي تحفز على هذا التغيير بصورة غير مباشرة، فتـــشحن الطّفل بفكرة نبذ الظلم وتنشطهُ فتجعله أكثر انتباها للأشياء، وأكثر وعياً بما يـــدور حوله من أمور، فإذا تحقق ذلك فإنّ ه يجعل القـ ارئ (المتلقّـــي) – صـــغيراً كـــان أو كبيراً - يصنع لنفسه موقفاً من خلال صورة تاريخيّة عكست واقع الحياة والمجتمـــع الذي يعيش فيه (الكاتب والقارئ) وبتوضيح هذه الصورة فإنّ العمل يضيء للمتلقي الواقع فيخلق وعياً كافياً بمشكلات مجتمعه، ويضع الصورة بأبعادها أمامه.

هذه المسرحيّة بوصفها عملاً أدبياً فنّ يّـــاً خالـــصاً وردت ضـــمن مجموعـــة نصوص مسرحيّة للأطفال، وهي رسالة واعية امتزج فيها الديني بالسياسي بنكهـــة تاريخيّة في وعاء أدبي طفولي سوف يجد فيه المتلقّي أيّاً كان مـــستواه العمـــري أو الفكري ما يشدُّ انتباهه ولم تخل من أهداف تربوية خا لصة تعين على ربـــط متعـــة التلقي بفائدة التربية والتعليم فكانت تجربة ناجحة مـــن وجهـــة نظـــري المحايـــدة وتستحق التقدير.

وبعدُ، فقد آن لنا أن نختم هذا الموضع بعد أن طال أكثر ممـــا قـــدّرنا لـــه، والحديث فيه لو شئنا طويل وفيه متسع، ولكننا نظنُّ أنّنا قد عرضنا لأهم المـــضامين الدينية التي وردت في المسرحيّات موضوع الدراسة دون أن نلجأ إلى اجترار مـــا قلنا ثانية هنا، ولكنَّ هذا لا يمنع من أن نقول إنّ المضمون الديني - كما التعليمـــي - سمة عامّة وملمح بارز من ملامح العمل الأدبي المسرحيّ المقدم للطّفل، بيد أنّ خير المسرحيّات الدينية هي التـ ي تُعنى بجوانب أدبية أو فنية أو علمية، مما يجعـــل مـــن الصعب كشف هويتها الدينية بسهولة، بل تحتاج إلى النظرة الثاقبة والعقل المتبصر والوعي الطفولي المنبثق عن ذكاء.

6.2 المضمون التّاريخي والشّعبيّ:

مدخل:

كان التاريخ واحداً من المناهل العذبة الغنيّة التي استقى منها كُتّاب المسرحيّات العرب أفكار أعمالهم، بعد أن كانت بداية تعاطي هذا اللون الوافد من ألوان الأدب تتم عبر ترجمة أعمال غير عربيّة، وإلباسها رداء العروبة، فما إن ظهرت بواكير نتاجاتهم المترجمة، حتى اتجهت عواطف بعض الكُتّاب، في القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين نحو التاريخ العربيّ، يستوحونه بعض المواقف القوميّة التي تدعو إلى الفخر والاعتزاز، وتثير في النفوس الحميَّة والأنفة؛ ومَردُّ ذلك كما يرى محمّد يوسف نجم[1] لأسباب قومية وسياسيّة واجتماعيّة، منها استفحال ظلم العثمانيين في بعض البلدان العربيّة، وطغيان المستعمرين في البعض الآخر، وتأخّر الشعوب العربيّة في ركب الحضارة الحديثة.

هذا الواقع المؤلم مثّل عصراً من المعاناة الشديدة لكثير من العرب، وولّد لديهم الرغبة الجامحة للاستقلال، والكُتّاب بطبيعة الحال جزء من هذا الشعب، إن لم يكونوا الجزء الأكثر رقّة فيه، والأشدّ إحساساً بمرارته، فبحثوا في زمن فترت فيه الهمم وجاشت فيه الآمال كما يقول يعقوب لنداو[2] عن ماضي أمّتهم أو تراث عقيدتهم يستلهمون منه الطريق والخلاص؛ ولهذا فإنّ معظم المسرحيّات التاريخيّة التي كتبت باللغة العربيّة تمجّد فترات الزّهو والعظمة في التاريخ الإسلامي والعربيّ؛ لتصقل ذاكرتهم، ولتهيّج المشاعر، ولتشحذ العواطف ولتسمو بالأرواح، حتى يفرّقوا بها بين الحقّ والباطل.

المسرحيّة والتّاريخ:

إذا كنّا هنا بصدد دراسة المضمون التاريخي في الأعمال المسرحيّة المقدمة للطّفل، فإن الواو في هذا العنوان ليست حرف عطف حيادياً، ولا تعني مجرَّد الجمع

---

(1) نجم، محمد يوسف، المسرحية في الأدب العربي الحديث، دار الثقافة، بيروت، لبنان، ط2، 1967، ص293

(2) لنداو، يعقوب م، دراسات في المسرح والسينما عند العرب، تر. أحمد المغازي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1972، ص202 وما بعدها.

بين المعطوف والمعطوف عليه، وإنما تعني أساساً تعرُّف موقف المسرحيّة العربيّة أي التي أنشأها وأبدعها كاتب عربي من هذا التاريخ، و المسرحيّة التاريخيّة في معجم المصطلحات الدرامية و المسرحيّة التي تتخذ مادتها من التاريخ، و يمكننا أن نقول مسرحيّة تاريخيّة إذا كان الموضوع المعالج مستمدّاً من أحداث الماضي.[1]

ويدين التاريخ الذي يُصاغ في الصورة الدرامية بوجوده لشكسبير؛ فقد وجد في التاريخ مورداً خصباً لموضوعاته العديدة، واستطاب –كما يرى البعضُ- الحُريَّة التي أتاحها له التاريخ في تكوين موضوعاته.[2] وإذا كُنّا نجد في بعض المسرحيّات التاريخيّة قبساً من العبقرية، فإنّ التاريخ في يد صغار الكُتّاب عبارة عن وسيلة تنقل إلينا عرضاً تاريخياً أجوف أو أنه يتحول إلى نوع يسمّى (دراما التراجم).

وقد استمدَّ كُتَّاب المسرح العرب –كما أسلفنا- مواضيع مسرحيّاتهم منذ معرفتهم لفن المسرح من التاريخ العام حيناً، ومن تاريخ الشرق أو على الأخصّ تاريخ العرب حيناً آخر، ومن الأساطير والقصص الشعبية حيناً ثالثاً. ويعلل (محمد مندور) سبب ذلك بأنّ التاريخ والأساطير والقصص الشعبية تُقدّم للأديب هيكل المسرحيّة أي الأحداث مُسلسلة كما وردت في التاريخ وغيره [3]، وهذه العملية – أي تصوّر الأحداث وبناؤها عند مندور أهمّ عملية في التأليف المسرحيّ ورغم أنّ البعض يرى أنّها أسهل من خلق قصة جديدة إلا أنّها تنطوي على قدر كبير من الصعوبة[4].

ويفسّر مندور سبب غلبة الموضوعات التاريخيّة على تأليف المسرحيّات بتأثر روّاد التأليف المسرحيّ العربيّ بالمذهب الكلاسيكي عند الغربيين، وهو مذهب اشترط لتأليف التراجيديا أن يُستمدَّ موضوعها من التاريخ[5].

---

(1) حمادة، معجم المصطلحات، ص116.

(2) ديوكس، أشلي، الدراما، ترجمة محمد خيري، مراجعة، عبد الحميد يونس، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، مصر، الناشر عالم الكتب، القاهرة، ط1، د ت، ص32 - 33

(3) مندور، محمد، المسرح النثري، دار نهضة مصر، القاهرة د. ت. ص37

(4) وارد، مسرح الأطفال، م س، ص78

(5) مندور، المسرح النثري، ص38

8.2 الكـــاتب والتّاريـــخ

ذكرنا أنّ سبب اختيار روّ اد التأليف المسرحيّ العرب لموضوعات تاريخيّة؛ هو رغبتهم في أن يبعثوا بواسطة الصّ ورة الدّرامية أمجاد قومهم، وأن يستخلـصوا العبرة من بعض مآسيهم القوميّ ة، ونضيف هنا سبباً آخر هو التسجيل لحياة الإنسان ولعواطفه في مجال تاريخي معين، أو أنّ ه يقصد كما يقول ديوكس: اسـتخدام الآراء الموضوعية للشخصيات الـ تاريخيّة في التعبير عن أفكاره [1]. أو يراد منها –كما يرى غيره - أن تكون أداة يفهم منها المتلقّي روح التاريخ وحقائقه، إضـافة إلـى فهـم الشخصية الإنسانيّة [2]. فرسالة الكاتب المسرحيّ عند عز الدين إسماعيل ليست إبراز حادثة لذاتها؛ بل لما لها من أثر على النفس الإنسانيّة [3]. ولعلّ الأحداث المـسرحيّة التي قد تعتبر خارقة في نظر العقل المجرَّد، لا يلبث أن يألفها العقـل ويستـسيغها عندما تقدّم إليه على أنّها حوادث تاريخيّة وقعت بالفعل.

على أنّ كُلَّ ما سبقَ على أهميته لا يجعلنا نغفل سبباً خطيراً قد يحفز الكاتب على العودة للتاريخ لدافع سياس ي في نفسه، فيختار موضـوعاً مـن موضـوعات التاريخ؛ لما يبدو أنّ ه يُلقي ضوءاً على بعض المشكلات الحالية، وقـد كانـت هـذه الطريقة تستعمل في كثير من الأحيان للتّ عليق على الأحداث الجاريـة فـي الـبلاد الدكتاتورية دون أن يُلحق هذا الأمر الأذى بالكاتـب ويـذكر بولتـون أن الملكـة إليزابيث نفسها أدركت أنّ موضوع مسرحيّة (رتشارد الثاني) كان موضوعاً يتعلـق بالمشكلات الراهنة إلى حد خطير [4]. إذا كان هذا شأن من يكتبـون للكبـار فـإنّ الكتابة للأطفال والتستر وراء القناع الطفولي يمنح الكاتب سـاتراً ثانيـاً يتمتـرس وراءه، لإطلاق ما يشاء من أفكاره بحجّة أنّه يكتب للصّغار. وقد أثبتت هذه الحيلـة جدواها عبر التاريخ وما زالت.

---

(1) ديوكس، الدراما، ص33

(2) الهيتي، ثقافة الأطفال، ص195.

(3) إسماعيل، عز الدين، قضايا الإنسان ف ي الأدب المسرحي المعاصر، (دراسة مقارنـة)، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، 1968، ص31.

(4) بولتون، تشريح المسرحية، ص256

ويستطيع الكاتب أن يَرُدَّ كل مالا يستطيع المتلقّي فهمه من أحداث المسرحيّة أو أفكارها أو حتّى حوارها إلى السبّب التاريخي؛ فالمسرحيّة التاريخيّة –وهذه حقيقة– تُمثّل عصراً مختلفاً تماماً عن العصر الذي يعيش فيه المتلقّي. أمّا إذا قصد الكاتب موضوعاً من الموضوعات التاريخيّة؛ لأنّه مُجرَّد من كلّ علاقة بمشكلات الحاضر، بما يكفي لإتاحة الفرصة لتصوير الانفعالات القوية، والقضايا الكلية الشاملة الكبرى، واستخدام اللغة الشعرية التي تفيض بالمفردات الجزلة ذات الألفاظ الرنانة، ويعرض المناظر التاريخية الفخمة، ويلبس فيها الممثلون أبهى الأزياء، فإنّ هذه المسرحيّة لا تهدف إلى تصوير الواقع التاريخي أو الحقائق العامة، بقدر ما تهدف إلى جذب الأنظار بالعناصر المثيرة الأنيقة التي فيها، ويسمّيها بولتون[1] تمثيلية أزياء (Costume Play).

9.2 المسرحيّة والأحداث التاريخيّة:

لا يستطيع الأديب أن يكتفي بتقسيم بعض أحداث التاريخ إلى فصول، والاستعاضة بالحوار عن الرواية والسّرد؛ ليؤلف مسرحيّة بالمعنى الفني، بل لابدّ له من أن يُعيد تشكيل مادّته الأوليّة والتأليف بين عناصرها، حيث تكوّن وحدة متماسكة غير مفككة لها بداية ووسط ونهاية، بحيث تتفاعل تلك الأحداث بعضها مع بعض وتنمو وتتطور؛ لتحدث في النهاية أثراً نفسياً معيّناً من غير تناقض ولا تفكك.

أمّا عن مدى التزام الكاتب المسرحيّ بالحقيقة التاريخيّة التي يعالجها فقد مال بعض النقاد إلى القول بوجوب التزامه بالخطوط العامة الأساسية دون التقيّد بالتفاصيل الجزئية، بينما مال آخرون إلى التصريح الحرّ للكاتب بأن يُعمِل خياله في المادة التاريخيّة مثلما يُعمله في وقائع الحياة[2].

وإذا كان لابدّ للمؤرخ من الاستقصاء والجمع بين المتناقضات التي توجد في الواقع، فإنّ الأديب يستعين بخياله، بالإضافة إلى التاريخ بما لا يتنافى مع المعقول والممكن، وبما لا يتضارب مع حقائق التاريخ الكبرى، التي تبرز هدفه، ويترك مالا

---

(1) بولتون، تشريح المسرحية، ص257

(2) حمادة، معجم المصطلحات، ص116

يفيده من تلك الأحداث بحيث يستغلّ ه للتعبير عن مشكلة تشغل مجتمعه أو تشغل الإنسانيّة كلها. فخيال الكاتب وثقافته كما يقول مندور · يضيف إلى القصة التاريخيّة ما يهيّئها للبناء المسرحيّ، ويحملها على أن تنطق بقيمٍ إنسانية خالدة عميقة[1].

إنّا نودُّ الوصول إليه هنا، أنّ ه إذا أصبحت المسرحيّة التاريخيّة تسجيلاً لحياة الإنسان، ولعواطفه في مجال تاريخي معين، وكان الهدف منها أن تكون أداة يفهم منها المتلقّي روح التاريخ، وحقائقه، إضافة إلى فهم الشخصية الإنسانيّة حسبُ، فإنّ ذلك في الواقع يخرجها عن كونها أدباً، وبالتالي عن كونها مسرحيّة؛ لأنّ الأدب عموماً ليس تسجيلاً للحياة، بقدر ما هو تجسيد فني لحياة الإنسان، و ما يرتبط به من آمال وآلام، ومشكلات، وعلى هذا يبدو استخدام مصطلح (المسرحيّة التاريخيّة) برأي الهيتي، وكأنه يعني درساً في التاريخ إلى حدّ ما.

10.2 الخيال التّاريخي:

إذا كان مصطلح المسرحيّة التاريخيّة ساد زمناً غير قصير، فإنّ ه قد أخذ بالتلاشي؛ ليحلَّ محلَّه مصطلح آخر هو (مسرحيّة الخيال التاريخي)، (Historical Fiction) غير أنّ ظهور هذا المصطلح، أو شيوع استخدامه بكثرة مؤخراً، لا يعني أنّه حديث النشأة -كنوع أدبي· فقد ظهرت قصص الخيال التاريخي -كما يقول الهيتي- منذ وقت بعيد، وتضمنت ما يبرز العلّاقة بين الحياة الخاصة، والحياة الاجتماعية، ضمن أبعاد تاريخيّة محددة، عندما يُخضع الكاتب المضمون التاريخي لمنظوره الخيالي، ويصوغ الأحداث والأجواء وفق ذلك المنظور، بل يتجاوز ذلك إلى لعب دور استشرافي بالتنبؤ بأحداث مقبلة. وهنا يُضفي الخيال التاريخي لمسات خيالية على الأحداث والظواهر، ماضية كانت أم حاضرة أم مقبلة، بقالب مسرحي مشوّق[2].

---

(1) مندور، المسرح النثري، ص(40، 41)

(2) الهيتي، ثقافة الأطفال، ص196

والطّفل كما يرى أبو هيف لا يتعامل مع ما يحيط بــه مــن أشــياء ماديــة، كالتاريخ والأسطورة والحاضر والمستقبل كما هي؛ بل كما تتــراءى فــي وجدانــه النامي إلىأن يدخل بالتدريج إلىعالم الراشدين، ويرى أنّ ه حتى ذلك الحين لابدّ من أن نخاطبه بالأسلوب أو الطريقة التي تناسب إحساسه، ونموّه المعرفــي والنفــسي والاتصالي، ولذا فإنّ الطّفللا يُخاطب بالحقيقة الـ تاريخيّة في أحداثها، أو إحــداثياتها أو سياقها الواقعي، بل في إطار ما يسمّ يه استعارة شاملة لهذا النسق تكوّن ســياقها الواقعي في رحابة تخييل يبني واقعه الخاص الجديد [1].

وهذا يماثل ما ذكره إبراهيم حمادة في معجمه عندما تحدَّث عن المــسرحيّة التي لا تعتمد اعتماداً أساسياً على الشخصية أو الحبكة، بل على تصوير جوّ خاص تسبح فيه كل العناصر المسرحيّة، وســمّاها مــسرحيّة جــوّ طقــس (Play of Atmosphere)، فالطقس العام يأتي دائماً في المرتبة الأولى؛ لأنّه يسود كُلَّ أرجاء المسرحيّة كما أنّ ه –دائماً · المحصّلة الأخيرة التي يحصل عليها المتفــرج داخــل شعوره [2].

وبوسعنا هنا أن ندرك، أنَّ مسرحيّاتالخيال التاريخي، لا تهــدف إلــى نقــل الحقائق إلى الأطفال؛ بل إلى مساعدتهم على تخيُّل الماضي، والإحــساس بــأحزان الأجيال التي سبقتهم، وأفراحها، إضافة إلى تخيُّل الإحساس بأوجه الــصّراع بــين البشر، حيث تتهيأ للطّفل من خلالها فرص الخوض في غمار المشاركة فــي حيــاة الماضي، والشعور باستمرارية الحياة، مع رؤية أنفسهم في موقعهم الحاضــر فــي مسيرة الزمن.

إنّ قصص الخيال التاريخي في مجملها هي مثيرات للإحساس بالتاريخ بكــلّ ما فيه، من معاناة وإخفاقات ونجاحات . ولعلّما دفعني إلى هذه الحماسة لهذا النوع من المسرحيّات هو أنّني لم أقع –وقد كنت آمل · على مسرحيّة تاريخيّــة بــالمعنى التقليدي –أي مسرحيّةمستلهمة من أحداث واقعية من التاريخ · بــين المــسرحيّات موضوع الدراسة، ولكنّني وجدت نفسي أمام خمس مسرحيّات من هذا النوع تمثّــل

---

[1] أبو هيف، الكتابة بوصفها استعارة، ص224

[2] حمادة، معجم المصطلحات الدرامية، ص232

أكثر بقليل من ثلث المسرحيّات البالغ عددها أربع عشرة مسرحيّةوإذا كنّا سنستبعد من هذه المسرحيّات الخمس مسرحيّة (أصدقاء الشمس) –مؤقتاً- كي نعرض لها في موضع آخر و مسرحيّة ميشو ومارد الغابة) لنعرض لها في موضع (المضمون الأسطوري). فإنّنا سنتناول هنا ثلاث مسرحيّات هي: جنَّة الأصدقاء) و (جوهرة الأميرة) و (الإجاصّ الذهبي).

1.10.2 المضمون التاريخي في مسرحيّة جنّة الأصدقاء)[1]

تحكي هذه المسرحيّة قصة الأمير (سيف) ذي الأعوام الثمانية، الذي يعيش في مملكة (ما) في كنف والده (الملك)، ووالدته (الملكة)، طفلاً مدللاً، مُجاب الرغبات مُطاع الأوامر، لكنّه يعيش في وحدة محروماً من الأصدقاء والأقران، رغم كُلّ مظاهر التّرف وأسباب الراحة واللهو . ويطلب من والده أن يسمح له بالخروج إلى الشوارع للّعب مع الأطفال، فيرفض الملك؛ بحجة الخوف على سلامته، فيغضب ويُبدي ردّة فعل مبرّرة بالسكوت ورفض النطق، وهذا ما يسبب قلقاً بالغاً لوالديه، فيُستدعى الطبيب الذي يشخّص الحاله المرضيّة، ويصف ا لعلّاج، بأن يُجاب طلبه، بالسماح له بالخروج؛ للّعب مع الأطفال دون مرافقين أو حَرَس. لكنَّ هذا الحلّ يواجهُ بالرفض المطلق من الملك بادئ الأمر، ثم ما يلبث الملك يوافق أمامَ حالة الأمير الصعبة، وإصرار الطبيب وإلحاح الملكة، وبعد أن يقدّم له الوزير الضمانات الأمنية لحماية الأمير.

يخرج الأميرسعيداً بحرّيته فيتلقّاه الاطفال بالخوف منه، لكن سرعان ما يتحول هذا الخوف إلى ألفة وسعادة وترحيب وإعجاب بهذا الأمير المتواضع الذي يعدهم بالطلب إلى والده أن يُخرج المسجونين من آبائهم ويكتشف الأمير أنّ الوزير يراقبه فيغضب، غير أنّ الوزير يدبّر حيلة، بإحضار ا لحاوي، ويدّعي أنّه هو الذي كان يراقبه، لأنّه من الأعداء، وأنّه كان يتربص بالأمير؛ ليخطفه، ويُودع السجن، ثم

(1) فازت هذه المسرحية وهي من تأليف إيناس سعيد نمير بالمركز الثالث في جائزة الشارقة للإبداع (الدورة السادسة)2002 في مجال أدب الأطفال، ونشرت في طبعة أنيقة ضمن إصدارات دائرة الثقافة والإعلام في حكومة الشارقة في 2003

ما يلبث الأمير يكتشف الحيلة من ابن الحاوي، فيغضب ثانية، ويترك القصر لــيلاً، فيقع في أيدي اللصوص، الذين يحتجزونه مطالبين بفدية كبيرة، لكنّ الصَّياد (عامراً) ينقذه، ويعود به لتتكشف الأمور، ويصل إلى مبتغاه، فيسمح له الملك، بأن يستمرّ في صداقته للأطفال ويشكر الصيّاد، ويقبل الأمير اعتذار الوزير.

تنقلنا المسرحيّة عبر اللغة العربيّة الفصحى المشتملة على ألفاظ ذات إيحاءات تاريخية: الفرس، والسيف، وكيس الدراهم، و الفرسان، والرعية وقُطَّــاع الطُّــرق والجَلدْ والعيون (الجواسيس) إلى بيئة سابحة في الماضي مئات السنين، فهي مــن القصص القديم، إضافة إلى الإيقاع الصوتي الناجم عن اللغة الشعرية التــي تــسود الحوار على ألسنة الشخصيات –سنعرض لها بشيء من التفصيل في الباب الثــاني من هذه الدراسة - فنعيش في أجواء عابقة بالتاريخ في مرحلة منه ليست مقــصودة بذاتها ولذلك لم تعيّنها الكاتبة.

المسرحيّة والتّاريــخ:

لم تحدد إيناس سعيد نمير مؤلفة هذه المسرحيّة البيئة المكانية، التي تدور فيها أحداث هذه المسرحيّة ولا البيئة الزمانية، التي جرت الأحداث خلالها لكنّنــا كمــا تكشف الأحداث نجد أنفسنا في مملكة عربيّة ما، لــم تــسمّها صــراحة، محاطــة بمجموعة من الممالك، منها ما ترتبط بهذه المملكة بعلاقات عداوة، وهــي مملكــة الصقور. وتنقلنا المسرحيّة إلى زمان مجهول أيضاً في فترة تاريخيّة ما، تنفي عــن المسرحيّة سمة المعاصرة، فلم ترد في المسرحيّة أية إشارة إلى العصر الحديث ولو عَرَضاً. أما ما دفعنا إلى القول بأنها مملكة عربيّة فهو أسماء الشخصيات، الأميــر سيف، وسالم، وشعلان وعامر ورقية ومسعود وخليل وسمير. ولو قمنا بتغيير أسماء هذه الشخصيات لاستحالت المسرحيّة إلى بيئة أخرى، وحملت هوية قوميــة ثانيــة بيُسر، فالعروبة هنا ليست مقصودة بذاتها ولا لذاتها، مما يدفعنا إلى القــول بــصفة (الإنسانيّة) التي تتسم بها.

وهذا الأمر يتفق مع ما ذهب إليه أبو هيف من تعلُّق مسألة البيئة والتــاريخ بوعي الطّفل وإدراكه، فمسرحيّة الأطفال –عنده شكل يسبح في مدى من الخيــال، وينشد امتلاكاً معرفياً وجمالياً للمعرفة البشرية، و الطّفل يُجرّد المعرفة من تاريخهــا

ومجتمعها، ويضعها في موضوعات تتسرب مع مخيلته النشيطة، فتصبح الإشــكالية في إدغام هذا المدى من الخيال في سعة الموضوع . وكلما واءَمت المعالجة الخيالية حركة التاريخ ومواصلات المجتمع كان الموضوع أقــرب إلـــى وعـــي الأطفـــال ومداركهم[1].

والطّفل لا يعيّن الموت أو الزواج أو السجن أو الرحيل أو الوطن أو الهروب أو العقاب أو الأسرة في واقعها، بل تدخل في روعه علامـــات لتـــاريخ ومجتمـــع مُتَخيّل، ينفعان في الوعي نفسه، ولهذا فإنّه سوف يتقبلُ النصَّ بيُسر لو نقلناه إلـــى بيئة أخرى بمجرّد تغيير أسماء الشخصيات[2].

وبالإمكان هنا ان نرسم صورة لهذا المجتمع التاريخيّ الذي أرادت الكاتبـــة نقل خيال الطّفل عبر المسرحيّة إليه، بلملمة أشتات متناثرة في المسرحيّة، وضـــمّها معاً كي تعطي صورة واحدة واضحة، فالمجتمع هنا مجتمع طبقي حـــاكم ورعيّـــة، حاكم يعيش مع أسرته في قصر واسع، مُحاط فيه بالخدم، وبكـــل مظـــاهر البـــذخ، ولكنّنا لا نرى فيه أيّة مظاهر للتكنولوجيا الحديثة، فوسائل التسلية عندهم هي وسائل لم يألفها الطّفل المعاصر (متلقي النص) فهو يترك التلفاز والحاسوب وألعاب التسلية الإلكترونية بل وحتى الرياضات الحديثة، ويستبدل بها عروض (الحاوي) وألعـــاب الصيّاد، والألعاب البدائية القديمة التي يمارسها الأطفال (أصدقاء الأمير سيف) فـــي الشوارع، كما أنّ وسائل التنقُل عندهم هي الخيول، والطبُّ عندهم -رغم نجاعتـــه- بدائي فالطبيب يحضر؛ لتشخيص الحالة مستخدما وسائل بدائيـــة، وهـــم يتعـــاملون بالعملة الذهبية، والعملة المعدنية التي توضع في (كيس الدراهم) والسجن عندهم مقام في حديقة القصر، والعقوبة عندهم حبس وجلد، والخدم يتم استدعاؤهم بالتـــصفيق، وكل ذلك إشارات لمجتمع يضرب عمقاً في التاريخ، ونحن هنا أمـــام واحـــد مـــن احتمالين أحدهما أنّ المسرحيّة وإن كانت تاريخيّة فإنّها تعكس واقعـــاً مريـــراً، وإن اختلفت الأزمان والمفردات فصوّرت من خلال هذا الحاكم فئة من الحكام ينـــشغلون بالملاهي والملذات ومشاهدة أفلام الرُّعب والجنس، وينسون في غمرة ذلك مـــصالح

---

(1) أبو هيف، الكتابة بوصفها استعارة، ص228

(2) المرجع نفسه، ص229

شعوبهم، قد تكون المؤلفة أدركت ذلك وأرادت نقد البُعد السياسي من خلال عمل قريب من نفوس الأطفال.

أو أنّ الكاتبة اعتقدت خطأً أن الطّفل لن يدرك مفهوم الحكم والسلطة، فقد صوَّرت الملك والوزير تصويراً سطحياً فالملك عندها لا همَّ له سوى مشاهدة مناظر التسلية (ألعاب الحواة وعروض الراقصات)، والترفيه عن الأمير والسعي لكسب رضاه، ويقضي وقته جالساً على كرسي الحكم لا عمل عنده ينشغل به، أمّا الوزير فلا يعدو أن يكون جليس أطفال أو مرافقاً للأمير الصغير همُّه تدبير الحِيَل، وكلا الرجلين (الملك والوزير)، مسكونان بالهاجس الأمني الذي يطغى على سلوكهما، والخطير في الأمر أنّ الأمن المقصود هنا هو الأمن الشخصي للملك ولابنه في مواجهة شعبه الذي يُثبت حسن النّية والولاء للملك في النهاية. وبرغم كل الاحتياطات الأمنية من شرطة وحرس وفرسان (شجعان) إلا أنّ ذلك لا يجعله يبدو مطمئناً حيال إحساسه بمؤامرة تُحاك ضده، أمّا العدوّ الخارجي فالملك والوزير يعانيان عقدة خوف من (قابيل) ملك مملكة الصقور:

" الوزير: أعداؤنا يا سيدي... أعداؤنا أعداؤنا.

الملك: قابيل سيّد أهل مملكة الصقور عدوّنا.

الأمير سيف: ولمَ يعادينا ويرقب خطونا.

الملك:... هو طامع في أرضنا وبلادنا"[1]

وأحسب أنَّ المؤلفة قد أصابت حين اختارت اسم قابيل لتطلقه على الجار العدو، فهذا الاسم يفيض بالدلالة المعبّرة عن العداوة والحسد والبغضاء، لا بين الجيران فقط، بل بين الإخوة فقابيل كما هو معلوم أوّل قاتل في التاريخ هذا من ناحية، وهو الذي قتل أقرب الناس إليه أخاه (هابيل)، بدافع من الحسد، وتغليب المصلحة الشخصية والطمع. ومثّل الأمير سيف بأعوامه الثمانية، الجانب البريء والضمير الحي الصغير في جَسَد السلطة الذي يميل نحو المصلحة العامة للناس، ويرى الجانب الخيّر فيهم؛ ولذلك فقد انتصر ميله لهم في النهاية وهذا ما أرى أنّ

---

(1) نمير، إيناس سعيد، جنَّة الأصدقاء (مسرحية شعرية للأطفال)، إصدارات دائرة الثقافة والإعلام، حكومة الشارقة، ط1، 2003، ص34

المسرحيّةتحاول غرسه في وعي الطّفل وإدراكه؛ ليكون إدراكه مجـرّداً لحركـة التاريخ، ومواضعات المجتمع، فليس هناك تعارض بين المجتمع الـذي يحيـا فيـه الطّفل المتلقّي، والمجتمع الفنّي الذي تصوّره أحداث المسرحيّة، فالطّفـل مرهـون بسمات وعيه وإدراكه للتاريخ المُجرّد، وللمجتمع المتطور بقوا نينه وأخلاقه وقيمـه، وهنا لابدّ أن ينتصر الصدق.

إنَّ الطباعة الأنيقة والإخراج الفنّي المُتقن للـ مسرحيّة، لا سيّما وهـي كـنصّ مقدم للطّفل تعتمد على القراءة في التّلقّي، ستشدّ الطّفل إلى قراءَتها، أمـا الرسـوم المعبّرة التي زادت على أربعين رسماً، فقد أظهرت فهماً ع ميقاً وواضحاً مـن قبـل الفنان (راشد الكباريتي) الذي رسمها، توضيحا لفكرة المسرحيّةوأحداثها، غير أنّ ها بألوانها الجاذبة الزاهية، وبإتقانها، أسهمت ربّما عن غير قصد - في حدوث أمـر غاية في السلبية، يُحسب على المسرحيّةوليس لها، فـ المسرحيّةكما هو معلوم، إمّـا أن تُقدَّم على خشبة المسرح فنّا حركياً تشارك فيه لغات أخرى غير كلامية كالحركة وتعبيرات الوجه وملابس الممثلين والموسيقى والديكور والإضاءَة ..وغيرها؛ فتحقق الهدف المنشود من خلال التواصل بين الطّفل المُشاهد، وبين ما يراه مجسّداً أمامـه في صورة الحركة والحوار . أو أن تُقدّم له المسرحيّة مكتوبـة، وهنـا يبـرز دور المتلقّي في أن يُعمل فكره في تخيُّل الصور، ورسم الشخصيات في عقله، وتحريـك الأحداث في خياله، وهذا ما أفسدته الرسوم الموجودة في النص كله (من الغلاف إلى الغلاف)، وحرمت الطّفل منه فحجرت على تفكيره وخياله واستهانت بقدراته وبوعيه ومهارته فنسفت أهم هَدَف تسعى المسرحيّة -بوصفها أدباً - إلى تحقيقـه، لا سـيَّما للمتلقي الصغير على أنّ بعض النُقّاد قد يرى فيها وسائل إيضاحية للأفكار المناقشة، ولا سيّما أنّنا نتعامل مع أدب الأطفال.

2.10.2 المضمون التاريخي في مسرحيّة (جوهرة الأميرة)

ملخص أحداث المسرحيّة:

تتحدث المسرحيّة عن ملك عجوز، يصاب بمرض يعجز الأطباء عن علاجه، ويصفون له (فاكهة الحياة) التي لن يعرفها إلا شابٌ ذكي، تعلن الأميرة (بدر الدُّجى) ابنة الملك أنّها ستمنح أكبر جوهرة في تاجها الذهبي، لمن يحضر هذه الفاكهة لأبيها، ويحاول ثلاثة إخوة هم أبناء (بستاني) فقير تجربة حظهم كُلٌّ على حدة، فيفشل الأكبر (البدين) الذي يحمل عنباً معتقداً أنّه فاكهة الحياة، لكن العنب يفسد في الطريق الطويل، فيتلقّى من الملك سخرية ولوماً.

أما الفتى الصغير الذي يحاول الإفادة من تجربة أخيه الفاشلة فيختار ثمار المشمش غير الناضجة فيلقى ما لقيه أخوه. ويختار الفتى المتوسط (البطل) الذكي ثمار النخيل (التمر) وقد ذكرنا هذا سالفاً. وبهذا يجتاز الاختبار الأوّل ويحظى بإعجاب الملك، غير أنّه يتعرض لاختبار صعب فتطلب إليه الأميرة أن يُطلق اثني عشر طائراً من قفصها، ثم يعيدها إلى القفص في اليوم التالي، ورغم استحالة المهمة إلا أنّ الفتى ينجح بذلك بفضل إيمانه بالله، ودعوات والديه، ومساعدته للحطاب الضعيف، والمرأة العجوز، وحسن تعامله وذكائه وأخلاقه، فيحصل على جوهرة الأميرة.

المسرحيّة والتاريخ:

يُطل التاريخ بوجهه العربيّ الإسلامي في هذه المسرحيّة، قبل بدايتها من خلال أسماء الشخصيات التي يقدّمها الكاتب في الصفحة الأوّلى، هذا إذا استثنينا دلالة العنوان فـ (جوهرة الأميرة) قد تحمل إلى الذهن أميرة عربيّة؛ فالتاريخ العربيّ مليء بِسِيَر الأميرات وتيجانهن وجواهرهن، غير أنَّ ما ينطبق على البيئة العربيّة، قد ينطبق على أيّة أميرة في أيّة مملكة غير عربيّة. بَيدَ أنّ اسم هذه الأميرة هو الذي يحدد هذه الهوية العربيّة وكثرة الألفاظ الإسلامية من مثل: (كُلي من رزق ربك) (ولا تنسَ ربّاً يحميك) (وباسم الله، وعلى بركة الله) وغيرها هو ما يمنح المسرحيّة طابعها الإسلامي.

أمّا اسم (بدر الدجى) وهو الاسم الوحيد الذي يــذكر صــراحة فــي هــذه المسرحيّة، إضافة إلى ذكر (الوصيفات)، وكذلك فكرة الملك المريض، الذي يعجــز الأطباء عن مساعدته في الشفاء . وفكرة الجائزة (الجوهرة) والبطل الــذكي الــذي يهتدي لحلّ اللغز، والفتى الطيّب الخيّر الذي يساعد الضعفاء والمحتاجين فينال جزاء عمله مساعدة أكبر له . إذ يعطيه الحطّاب صُرّة فيها حبات من القمح، وكذلك فكــرة الأميرة التي تُعجب بالفتى الفقير، كلُّ ما سبق يجعلنا نُحــسُّ بأننــا نعــيش أجــواء القصص التاريخي الشعبي، ولا سيما قصص (ألف ليلة وليلة) فالمسرحيّة تــستوحي الحياة العربيّة وآمالها وطموحاتها عبر التاريخ الوسيط.

ورغم أنّ فكرة المسرحيّة التي بين أيدينا ليست مأخوذة حرفياً من ألف ليلــة إلا أنّ فيها التقاءً مع روح الحكايات التي تشتمل على موضوعات تستهوي الأطفال ومنها موضوع ابتسام الحظ المفاجئ للفقير الطيّب، وتحقيق أحلامه في الثروة، وهو من الموضوعات الشائعة في الأدب الشعبي، حيث يحفل بموضوع الكنوز والجواهر التي تعكس أحلام المحرومين في الثروة في المجتمعات التي يبلــغ فيهــا التفــاوت الطبقي ذروته، كما تقول نبيلة إبراهيم [1] وربما يكون هذا هو سبب اهتمام الكثيــر من روّاد المسرح العربيمنذ بداياته بالقصص الشعبي؛ لأنّ مثل هذه الموضوعات تعكس تطلعات بعض الفئات الدنيا من المجتمع ولا سيما الأطفال، ورغبــتهم فــي تغيير واقهم بحثاً عن السعادة المنشودة.

إنّ انتصار المسرحيّة للبطل الفقير الذكي الطيّب بجعله غنياً في ظل غيــاب التفكير العلّمي عند البسطاء وعند الأطفال، يوجد تعليلاً يفسّر التناقض الاجتمــاعي السائد وما يرونه في الطبقة الغنية من المجتمع، فيفسّرونه عندئذ بالمصادفة والحظ، وإذا كانت الحكاية الشعبية في العادة تعطى البطل جائزة ثانية هي الزواج بالأميرة، فإنّ المسرحيّة وإن ظهرت الأميرة مُعجبة بالفتى المتوسط فإنّها لم تزفّها إليه فــي النهاية، فموضوع الزواج ليس من الموضوعات التي تشغل تفكير الطّفل ولا يُعيّنها لذاتها –كما ذكرنا آنفاً-.

---

(1) إبراهيم، نبيلة، أشكال التعبير في الأدب الشعبي، دار نهضة مصر، القــاهرة، ط 2، 1974، ص142

ويردُ في المسرحيّة ذكر العرب صراحةً في (يا عذب الندى يا قَطر العــرب)[1]. كما يرد ذكر بيروت وحلب والشام ومصر، مما يُعطي المسرحيّة هويتهــا العربيّــة مباشرة، فيتبادر إلى الذهن أنّها تحكي جزءاً من التاريخ العربيّ. وكما ذكرنــا فــي الموضع السابق ودون أن نضطرُ إلى اجترار العبارات ثانية، فمشهد القصر بما فيه (كرسي العرش، والوزراء والحاجب، والخُدّام والعبيد) دون ذكر لاسم الملك ولا اسم المملكة، يمنح المسرحيّة جوّاً تاريخياً مبهماً. ويستبدل المؤلف بالوزير الــوارد فــي المسرحيّة السابقة عدة وزراء، لا همّ لهم سوى القلق على صحة المريض وشــفائه، وقد يكون هذا الانشغال مُبرَّراً فحياة الحاكم عبر التاريخ إلى يومنا هذا هي الــشاغل الأهم لكل دولة حكومات وشعوباً، والتاريخ الذي تمثّل فيه الأحداث يــأتي مبــرراً منطقياً لتأخّر الطب، ولصعوبة الانتقال من مكان إلى مكان، مما يُفسد العنب الــذي يحمله الفتى البدين، ويتعبُ كل واحد من الإخوة الثلاثة أثناء الرحلة مما يُعرّضه إلى امتحان الحطّاب الذي يفشل فيه الأكبر والأصغر برفضهما تقديم المساعدة للحطــاب الضعيف، أمّا الفتى المتوسط (البطل) فينجح ويحصل على حبات القمح (الــسحرية) التي ستساعده عندما يقع في مأزق، وهذا ما يحدث فعلاً، وإنّ العمل الخارق الــذي يقوم به في نهاية المسرحيّة بإعادة الطيور كلّها إلى قفصها في اليوم التالي لإطلاقها طواعية، لا يحدث إلا في الخيال التاريخي الشعبي.

وما دام هذا البطل يسعى دائماً إلى الخير وخدمة الآخرين، ويساند الحقَّ فهو لهذا يحظى بعون الإله والقوى الغيبية الخارقة ومثل هذا البطل –كما يقــول فــائق مصطفى- شخصية مثالية خيالية ذات خصائص خارقة ويُجسّم طائفة مــن المُثُــل الحميدة[2].

المسرحيّة بــين التّاريــخ والمُعاصــرة:

رغم ارتداء المسرحيّة الثوب التاريخي إلا أنّها لم تخلُ من إسقاطات معاصرة جعلت الأحداث تسبح في مدى رحيب من الخيال، يمتزج فيه الواقعي بالتاريخي. من

---

(1) قرانيا، مسرحية جوهرة الأميرة، ص122

(2) أحمد، فائق مصطفى، أثر التراث الشعبي في الأدب المسرحي النثــري فــي مــصر، دار الحريّة، بغداد، ط1، 198، ص362

مثل ذكر الفتى البدين أنّه درس حتى الصف الرابع، وذكر الفتى الأصغر أنّه درس حتى الصف الخامس، وكذلك ذكرهما المدرسة والمدير والصفوف والمقاعد التي يجلس عليها التلاميذ. وذكر هذه الأمور يطرح سؤالاً عن التأريخ لنظام الدراسة والمدارس الذي لم يُعرف بهذه الصورة في التاريخ العربيّ إلا مؤخراً. وكذلك ذكر المدفع (يصبح بطني مثل المدفع)[1] وكذلك الساعة التي يخرجها الفتى المتوسط من حزامه، فكيف لفتى متوسط في زمن قديم أن يقتني ساعة، هذا إذا سلّمنا بمعرفتهم لها في ذلك الوقت ويشبه هذا مساعدته لامرأة عجوز في عبور الشارع (إلى الرصيف)[2] مما يدفعنا إلى التساؤل هل هناك خطر في أن تعبر امرأة عجوز الشارع إلى الرصيف؟ بل هل كان هناك أرصفة حقاً؟

إنّ المسرحيّة تمزج الموروث الشعبي بمفردات المعاصرة، وأرى أنّه لا ضير في هذا، فالكاتب يقصد أمراً تربوياً ولا يُقدّم وثيقة تاريخيّة علمية يتحرى فيها الدقة، وهو لم يُعيّن تاريخاً محدداً، يجعلنا نأخذ عليه هذا المأخذ، فهو يقدم عالماً فنياً أدبياً متخيلاً، يحمل وجهة نظر خاصة، وليس الأدب -كما يقول عز الدين إسماعيل- مصدراً يوثق به للمعرفة.[3]

ويتبيّن هنا أنّ هذه الإسقاطات قد خدمت فكرة المسرحيّة بتذكير الطّفل بأنّ الفشل في المدرسة سيقود إلى الفشل في الحياة العملية مستقبلاً، وأنّ الإنسان الإيجابي الخيّر الذي يحرص على مساعدة الآخرين سيصل إلى مبتغاه بلا ريب و"هل جزاء الإحسان إلا الإحسان".

3.10.2 المضمون التاريخي في مسرحيّة (الإجاصّ الذهبي)

ملخص أحداث المسرحيّة:

قمنا بتلخيص هذه المسرحيّة عند حديثنا عن المضمون الديني فيها في موضع سابق من هذا الفصل، ولن نُعيد ما ذكرناه سابقاً؛ بل سنقوم بعرض ما يخدم الفكرة

---

(1) قرانيا، مسرحية جوهرة الأميرة، ص124

(2) المصدر نفسه، ص149

(3) إسماعيل، قضايا الإنسان في الأدب المسرحي، ص12

هنا، فَدرويش رجل فقير رَثُّ الثياب يعيش أيضاً في مملكة عربيّة إسلامية، لها ملك يحمي الدين بطريقته الخاصة، بِحَسبِ فهمه هو، وبما يخدم مصالحه، ويحافظ على دوام حكمه، فهو ظالم لرعيته، ويُستدعى درويش للمحاكمة على جريمة السّرقة، فيحكُم عليه بالإعدام، ولكنه ينجو بفضل ذكائه ويتسبب في ندم الملك، وسجن الحاشية، وكل هذا يحدث في جوّ تاريخي، وفي سياق سريع متّصل.

الرموز التاريخيّة في المسرحيّة:

ما زلنا كما في المسرحيّتين السابقتين أمام ملك عربي، ومملكة إسلامية، ورعيّة، وبينهما حاشية بِطانة حكم، وما زلنا نقف أمام تاريخ غائم مبهم إلى حدّ كبير، ونرى من خلال الشخصيات، التي لم تُذكر أسماؤها رأس الهرم (الملك)، والوزير، ومقدم الأمن والحاجب.. إلخ وكلها أسماء لوظائف ومناصب سياسية ظهرت في التاريخ العربيّ قبل مئات السنين، وتعرض المسرحيّة بإيجاز لدور كُلّ منهم، ونرى طريقة تحية الملك بالانحناء له ومناداته بـ (مولانا)، ولعلّ هذه المسميات، وتلك المراسم تقدم للطّفل معلومات شبه مؤكدة تاريخياً، تخلق لديه وعياً بشكل الإدارة السياسية في زمن سابق.

أما ذكر سوق الخياطين فيحيل إلى فترة من الزمان كانت فيها الأسواق يمثّل كلٌّ منها تجمعاً لأصحاب الحرفة الواحدة، فهناك الحوانيت، والمصابن، والدباغات، والخانات وكلها إشارات لفظية لها دلالات وأصول تاريخيّة. وكل هذا تقسيم اجتماعي طبقي كان يسود في أزمان مختلفة وما زال إلى يومنا هذا. فالملك يتربع على رأس الهرم تليه طبقة الحاشية، ثم المنتفعون من الحرس ورجال الشرطة، بينما يقبع في قاع الترتيب (الرعاع) و(الحرافيش)[1] و(ضعاف الدراويش). ورغم العربيّة الفصحى التي تسود في الحوار والتي تنقلنا إلى أجواء تاريخيّة، فتنتشر فيها بعض الألفاظ الموحية من مثل (شراب التوت والعنبر) وهو مشروب لا نعرفه إلا في القصص التاريخي، وورقة الحرير التي هي بمثابة صُرّة يحفظ فيها النفيس من

---

(1) ترد كلمة حرافيش مرتين في المسرحية (الحرافيش ص27) و(حرافيشها)ص34 والحقُّ أننا لم نجد لها أصلاً في العربية، وقد يكون المقصود بها: الحراشف وتعنى الشيوخ والضعفاء من الناس (الوسيط)ج1، ص173

الأشياء، إلا أنّ نا نرى في المسرحيّة خلطاً في عرض مفهوم الحكم فلا نميّز فيها بين الملك كمنصب سياسي يُدبّر شؤون الحكم، وبين القاضي الذي يحكم في قضايا الجرائم ومنها السّرقات، هذا الخلط يُحدث في ذهن الطّفل ارتباكا، فلا يميّز بين السلطة السياسية والسلطة القضائية . وهناك الوزير ومقدم الأمن والخازن والحاجب والحارس الذين تلقي المسرحيّة بإيجاز ضوءاً يسيراً على مهام كل منهم، إضافة إلى التطرق لذكر العصابات والأتباع والأزلام والأعوان، ومفهوم كلمة الفتنة . وهناك الضرائب التي تقدمّ ها المسرحيّة بصورة منفّرة تغرس في نفس الطّفل إحساساً بأنّ ها شكل من أشكال العقوبة، وليست ثمناً حقيقياً لخدمات تقدمها الدولة للمواطن .

غير أنّ ما يجدر الوقوف عنده هنا لأهميته في نهاية هذا الموضع وهو أمر لافت، هو أنَّ المسرحيّات الثلاث التي عرضنا لها هنا تتحدث عن ثلاثة ملوك، وبظنّي هذا أمرٌ غير مُستغرب، فإذا كان الكُتّاب المُحدثون حاولوا تقليد الكلاسيكيين باختيار موضوعات تاريخيّة فإنّ الشرط الثاني هو أن تتناول مسرحيّاتهم موضوعات تتعلق بشخصيات نبيلة، فإنّ المسرحيّات التي عرضنا لها تناولت الحديث عن الملوك، في ظل غياب فكرة الآلهة أو أنصاف الآلهة الذين يشاركون الناس حياتهم عند الإغريق، بفعل التفكير الإسلامي الذي هو سائد عند الطّفل (متلقي هذه المسرحيّات).

وقد اتفقت المسرحيّات الثلاث على نقد سلوك الملوك، فالملك في مسرحيّة الإجاص الذهبي يعترف بالخطأ ويعفو عن درويش . وهو في جنة الأصدقاء، يعترف بالخطأ ويُقرُّ بإخلاص الشعب له، ويسمح للأمير بأن يصبح صديقاً لهم، والملك يستسلم في مسرحيّة جوهرة الأميرة لذكاء الفتى المتوسط، ويطلب عن طيب خاطر إلى ابنته إعطاءه الجوهرة، وكل ما سبق يتفق مع ما ذهب إليه يوربيدس الثالث (وهو من عمالقة التراجيديا اليونانية (ولد حوالي 484 ق م)، الذي كان يعمد بوصفه مفكراً إلى نقد النظام المألوف، فلقد كان يعتبر الآلهة عرضة للخطأ[1] .

(1) ديوكس، الدراما، ص20

11.2 المضمــون الأســطوري

مقدمـــة:

تُعَدُّ الأسطورة واحدةً من أهم المصادر التي استمدَّ منها الكُتّاب المــسرحيّون موضوعات مسرحيّاتهم؛ وذلك لشهرتها وذيوعها في الوجدان الشعبي، مما يجعلهـا قريبة إلى نفوسهم، فيسهل عليهم تقبُّلها، ويضاف إلى ذلك طبيعتهـا التـي تـسا عد الكاتب من حيث شكلها، ومضمونها ووظيفتها، مع سهولة استخلاص الرمز الفنـي للفكرة المرادة منها، أو اكتشاف مبدأ معين يوضع فيها . وهي لذلك مـادة ممتـازة، للهيكل الفني للمسرحية لا سيما أنّ دراستنا للمسرح التاريخي أثبتت نزوع الكُتّاب إلى البحث عن نماذج مثالية من الشخصيات تفعَل فعلها في تأصيل قيم إنسانية عليا.

ولعلّ من المفارقة برغم كل ما سبق فـإنَّ بعـضَ البـاحثين يـرى أنّ للأسطورة أثراً سلبياً على المسرح العربيّ، ومنهم عز الدين إسماعيل الـذي عـزا سبب إحجام أدبنا العربيّ عن التأليف المسرحيّ في عصوره الأولى؛ لارتباط التأليف المسرحيّ القديم بالأساطير، حيث يجسّم فيها المؤلفون روح الصّراع بين الإنـسان والقوى الإلهية؛ فهي نزعة وثنية، لم يكن الإسلام ليقبلها، ولم تكن معاني الدين التي استقرّت في نفوس الناس، لتسمح بقيام تفكير من هذا النوع [1] ويقودنا هذا الـرأي إلى البحث في معنى الأسطورة.

معنى الأســطورة:

استخدم العرب قبل الإسلام لفظة الأساطير بمعنى الأباطيل وهم يقصدون بها القصص التي لا يُوثَقُ في صحتها، وقد أكّد القرآن، وهو الذي خاطب العرب بلغتهم وبما يفهمون، هذا المعنى، بإيراد لفظة أسطورة تسع مرّات حاملـة هـذا المعنـى ومنه:"إن هذا إلا أساطير الأولين" ويؤكد أحمد شمس الـدين الحجـاجي أنّ لفظـة أسطورة ارتبطت في جميع اللغات بما لا يُصدّق أو بما هو محض خيال [2]. ولهـذا

---

(1) إسماعيل، قضايا الإنسان في المسرح المعاصر، ص48

(2) الحجاجي، أحمد شمس الدين، الأسطورة في المسرح المصري المعاصر، دار المعـارف، القاهرة، ط1، 1984، انظر ص9 – وما بعدها.

نجد أرسطو في كتابه فن الشعر لم يفرّق بين لفظتي (الخرافة) والأسطورة واستعملهما بنفس المعنى[1].

1.11.2 أسطورة جلجامش:[2]

يرى طه باقر مترجم هذه الملحمة إلى العربيّة عن اللغة البابلية أنّ ملحمة جلجامش تقع بين شوامخ الأدب العالمي، وأنّها أقدم نوع من أدب الملاحم البطولية في تاريخ الحضارات، ويردُّ ذلك إلى أنّها أطول ملحمة عرفتها حضارات العالم القديم وأكملها، فهي قد دوّنت قبل أربعة آلاف عام، وترجع حقبة من حوادثها إلى أزمان أخرى أبعد، ويؤكد أنّها ما تزال خالدة وذات جاذبية إنسانية لأنّها عالجت قضايا لا تزال تشغل بال الإنسان وتفكيره، وتؤثر في حياته العاطفية[3].

ويؤكد هذا الرأي (فون ديرلاين) فيقول إنّها أقدم الآثار وأجدرها بالتقدير، ويقرُّ بأنّ عمرها يقرب من أربعة آلاف عام، غير أنّ كلا الرجلين يشير إلى أمر على جانب من الأهمية هو أنَّ ما وصل إلينا منها ليس كاملاً[4]. وإذا كان ديرلاين يرى أنّ الهدف الذي يسعى إليه جلجامش من رحلته الملحمية هو الحصول على الخلود، فإنّ باقراً يرى أنّ الفكرة التي شغلت المسرحيّة أو الموضوع الأساس لها هو البرهان بأسلوب مؤثر على حتمية الموت على البشر حتى بالنسبة إلى بطل مثل جلجامش الذي ثلثاه من مادة الآلهة الخالدة، وثلثه الباقي من مادة البشر الفانية وليس بين الرأيين كبير فرق، فالموت هو قدر الإنسان كما يقول بارندر في السياق

---

(1) طاليس، أرسطو، كتاب فن الشّعر، ترجمة عبد الرحمن بدوي، دار النهضة المصرية، القاهرة، 1953، انظر الصفحات 3 و21 و24 و28 و65.

(2) يرد الاسم هكذا (جلجامش) في معظم المراجع التي أوردته ويلفظ بالجيم القاهرية مع أنّ طه باقر كتبه على العنوان (كَلكَامش) بالكاف الفارسية التي تلفظ جيماً.

(3) باقر، طه، ملحمة كَلكَامش، وزارة الإعلام العراقية، مديرية الثقافة العامة، سلسلة الثقافة العامة (8)، مطابع الجمهورية، بغداد، ط2، 1971، ص17 - وما بعدها.

(4) فون دير لاين، فردريش، الحكاية الخرافية (نشأتها -مناهج دراستها - فنيتها)، ترجمة نبيلة إبراهيم، مكتبة غريب، القاهرة، 1987، انظر ص161 - 167.

نفسه[1]وما دامت الأسطورة ترى أنّ الموت محتوم، ولا مفرّ منه، فإنّها تطرح سؤالاً مهما عمّا ينبغي على الفرد أن يسلك في هذه الحياة.

وجلجامش شخصية وردت في إثبات الملوك السومريين من سلالة مدينة الوركاء الأولى الوركاء او أوروك كما يرد في الملحمة (تقع الآن بقاياها على نحو 220كم جنوب شرقي بغداد)[2]. وهي السلالة الثانية التي حكمت بعد الطوفان، وهو خامس ملوك هذه السلالة[3]. وتصور لنا الملحمة جوانب مهمة من حضارة وادي الرافدين، بل هي منجم زاخر لاستقاء أوجه ومقومات أساسية لأحوال العراق القديم كعقائدهم الدينية وآلهتهم وآرائهم في الحياة والكون، وأحوالهم الاجتماعية وجوانب من حياتهم العاطفية.

ولذلك فإنّ هذه الأسطورة تصنّف من الأساطير التاريخيّة، لاشتمالها على عنصر التاريخ المحقق، لكنّها تدخل من باب الأسطورة؛ لأنّها تجعل بطلها مزيجاً من الإله والإنسان، لأنّه قد حقق سلسلة من الأعمال العظيمة، ومع الأيام فقد أضاف المخيال الشعبي ما وضع هذه الشخصية في الإطار العجيب الذي نراها تتحرك فيه.

ولأنّ وراء هذه الأسطورة معنى إنسانياً كبيراً باقياً على الزمن فإنّ من حقّ المؤلف العصري –برأي القطّ أن يفسّر الأسطورة تفسيراً جديداً يربط بينها وبين مشكلات عصره، أو يقرّب بينها وبين الأطر الفنية السائدة في ذلك العصر[4].

فالرغبة الملّحة الدائمة عند الإنسان هي رغبة الوجود، وكل مغامرات الإنسان الطويلة ليست في أقصى غاياتها إلا طريقاً لتحقيق وجوده، ومن ثم لإدراك معنى هذا الوجود[5]. وشخصية جلجامش وإن كانت جذورها تمتد لأكثر من أربعين قرناً

---

(1) بارندر، جفري، المعتقدات الدينية لدى الشعوب، تر. إمام عبد الفتاح إمام، سلسلة عالم المعرفة، 173، المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت، أيار 1993، ص25.

(2) باقر، ملحمة جلجامش، ص52

(3) المرجع نفسه، ص26

(4) القط، عبدالقادر، في الأدب العربي الحديث، مكتبة الشباب، القاهرة، ط1، 1978، ص348

(5) إسماعيل، عز الدين، الشعر العربي المعاصر، قضاياه وظواهره الفنية والمعنوية، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ط5، 1994، ص170

في التاريخ فإنّها ترتبط بتجربة إنسانية نمطية حية على الدوام، فهي مرتبطة بالحاضر، بقدر ارتباطها بالتاريخ، ومن واجب المبدع الذي يستخدم هذه الأسطورة أن يخلق السياق الخاص الذي يناسبها كي يبعث فيها الحياة من جديد، و لعلّ طبيعة المسرحيّة التي تقوم عليها من بعثها الحياة في الشخصيات تساعد في الوصول إلى ذلك.

2.11.2 المضمون الأسطوري في مسرحيّة (ميشو ومارد الغابة)

ملخّص أحداث المسرحيّة:

تتحدث المسرحيّة عن (ميشو) ملك مدينة (أوروك) على الفرات، وهو جهم وقوي وظالم و مختال ومخيف لا يرحم، وله ابن اسمه (قاشو) شخصيته عكس شخصية أبيه مسالم ودود يُحبُّ العلم والناس، وهذا مالا يُعجب أباه، وبينما يتعرض ميشو لصياد سمك فقير عائد من رحلة صيد مع ابنته (فضة)، ويتباهى عليه بقوّته، يعيّره الصياد بأنّ هناك من هو أقوى منه وهو (كيدو) البطل القادم من البرّيّة، الذي يعيش مع الحيوانات، ويأكل كما تأكل، ويلبس جلد النمر، فيقرِّر ميشو أن يبحث عنه ويصرعه، ويستدعي أمّهُ (ميسون) وهي امرأة حكيمة عاكفة في معبدها تصلي؛ ليستشيرها في أمر (كيدو) فتعلمه أنّها رأته في المنام، وأنّه طيّب وسوف يصبح صديقاً له.

ويرسلان (شمخة) وهي فتاة جميلة إلى كيدو؛ (لتُعلّمه آداب السلوك والطعام والكلام ومحبّة الناس؛ كي تصبح قوّته للخير والسلام[1]).

وتقوم شمخة بالمهمة خير قيام، بعد أن يدلّها الصياد عليه، وعندما يلتقي البطلان يكاد ينشب بينهما شجار، لولا تدخّل ميسون التي تصالحهما معاً فيصبحان صديقين بل تؤاخي بينهما فيصبحان أخوين، ويقرّران التّعاون من أجل القضاء على (خمبوب) مارد غابة الأرز بعد ان يقدّم ميشو عهداً بأن يصبح ملكاً عادلاً، ويمضيان

---

(1) قلعجي، مسرحية ميشو ومارد الغابة، ص55

في رحلة البحث عن خمبوب الذي يخبئ سنبلة الحياة، ويمنعها عن الناس، كما يسطو على ثمار الزيتون ويخبئ الزيت في بئر.

ويواجه البطلان ثوراً أسطورياً فيروّضانه، ثم يواجهان خمبوب، ويدور بينهم عراك ينتهي بإلقاء القبض عليه، وتقييده ثم محاكمته، فتحكم عليه (فضة) ابنة الصياد بأنّه مذنب، وتسأله إن كان يقبل التوبة فيفعل ويقسم على ذلك، ويوزع الزّيت على الناس، ويعيد سنابل القمح؛ ليزرعوها، ويأكلوا الخُبز، فتُقبل توبته، وتنتهي المسرحيّة بالأفراح والغناء، وانتصار الخير والحق.

بين المسرحيّة والأسطورة:

الأسطورة غنية بطبيعتها، وهذا ما جعل دراستها تتفرق في فروع شتّى من المعرفة في علم الديانات، والأنثروبولوجي وعلم النفس وعلم الاجتماع وحتى في علم اللغة فضلاً عن الأدب، ونودّ هنا أن نقف وقفة تأمل مع هذه الأسطورة التي استخدمها المؤلف، ونرى كيفية إفادته منها، فلقد ساهمت جملة من العوامل المهمة في تحديد ملامح الآلية التي اتّبعها روّاس في التعاطي مع هذه الأسطورة.

أخذ المؤلف شطرَ الملحمة وبنى عليه فكرة المسرحيّة فالملحمة تقع في أربعة فصول، بيد أنّ مؤلف المسرحيّة اكتفى بالأحداث الواردة في الفصلين الأوّل والثاني وأنهى مسرحيته بانتصار جلجامش (ميشو) وأنكيدو (كيدو)، والاحتفال بالنصر، فمسألة الطول، ومناسبته للجنس الأدبي الذي يصطنعه المؤلف، واحد من الاعتبارات الفنية المهمة التي يأخذها في الاعتبار، لا سيّما وهو يتوجه بعمله إلى فئة خاصة من المتلقّين، غير قادرة بسبب طبيعتها الملولة على الاستمرار في التلقي لفترة طويلة، يضاف إلى ذلك الشطر الثاني من الملحمة ذو طبيعة ذهنية وفكرية قد تعلو فوق مستوى تفكير الطّفل وإمكاناته العقلية، وتعالج موضوعاً بعيداً عن مدى اهتماماتهم.

ورغم أنّ الشخصيات الواردة في المسرحيّة شخصيات موجودة في الأسطورة بالفعل إلا أنّ طبيعة مسرحيّة الطّفل فرضت على الكاتب أن يتدخل في الأصل في بنائه الدرامي للمسرحيّة وفي رسم شخصياتها بالإبقاء على ملامح الشخصية أو بتحويرها بما يلائم هذا النوع أو بإضافة شخصيات جديدة. فميشو هو جلجامش يحمل ذات السّمات، باستثناء صفة الألوهية، وكيدو هو أنكيدو الذي انتقل إلى

المسرحيّة بذات الصفات التي يحملها في الملحمة، وميسون بطبيعتها وصفاتها والتزامها وتنسّكها هي (ننسون) الأسطوريّة، باستثناء كونها زوجة إله، وخمبوب مارد غابة الأرز هو خمبابا ذاته، وهذه الشخصيات الأربع انتقلت إلى المسرحيّة بما هي عليه.

ونرى شخصيتين واردتين في الأسطورة أجرى المؤلف فيهما تحويراً لاعتبارات فنّيّة وتربويّة سنذكرها، فالصيّاد الوارد في الأسطورة معه والده، صيّاد برّي يخاف بطش أنكيدو فيلجأ إلى جلجامش، وهو الذي يدلّ شمخة على أنكيدو، بيد أنّه في المسرحيّة صيّاد سمك يتعرض له جلجامش فيعيّره بقوة كيدو، فجعل المؤلف الصيّاد عنصر تحريض ووسيلة لعرض قوة جلجامش، ومحرّكاً للحدث صوب الصّدام مع كيدو الشّخصيّة المناوئة التي ستستحيل إلى شخصية مساندة ومؤازرة.

أمّا (شمخة) الشخصية الثانية التي أصابها التحوير فإنّ الكاتب بدّل في شخصيتها؛ لاعتبارات تربوية بحتة تناسب الأطفال المستهدفين فجعلها شخصية تلعب دوراً إيجابياً في صقل شخصية كيدو وتهذيبها بل وأنسنتها بتعبير أدقّ، وإذا كانت المسرحيّة قد وصفتها بأنّها (فتاة جميلة)[1]، وحددت مهمتها بالبحث عن كيدو وتعليمه آداب السلوك والطعام الخ فمنحتها وظيفة تربوية، فإنّها في الأسطورة (بغي) لها دورها الفاعل في تحقيق ثنائية الفعل الإغوائي والمعرفي، ونرى مهمتها بوضوح في الملحمة فهاهو الصيّاد يُسرّ لها:

هذا (هو أيتها البغيُّ شمخة، فاكشفي عن نهديك. اكشفي عن عورتك؛ لينال من مفاتن جسمك ويمضي في تحريضها على استخدام سلاح الأنوثة إلى أن يقول: (علّمي الوحش الغرَّ فنَّ وظيفة المرأة)[2].

ويظلُّ أنكيدو يواقع شمخة ستة أيام وسبع ليالٍ وهي تعلّمه في النهار آداب السلوك، وتلقّنه في الليل دروس تحقيق المتعة والرّغبة وبذلك فإنّ الغواية التي مارستها معه تعني كما يقول ناجح المعموري . الاعتراف بالدور الذي بإمكان المرأة النهوض به، بممارسة دورها في تجسيد المعرفة التي اكتسبتها من المؤسّسة

(1) قلعجي، مسرحية ميشو ومارد الغابة، ص46.

(2) باقر، الملحمة، ص58

الدّينيّة (معبد ننسون) وممارسة وظيفتها الأنثويّة التي روّضت أنكيدو، وخلقت منه شخصاً متحضّراً[1]. فصار كما تقول الملحمة: (فطناً واسع الحسّ والفهم)[2].

ولم يكتفِ المؤلف بالتحوير الذي أجراه في هاتين الشخصيتين فأضاف في المسرحيّة ثلاث شخصيات غير موجودة في الأسطورة هي (قاشو) ابن ميشو الفتى المتزن الذي يفضّل سلاح العلّم على سلاح القوة، بل يظهر في المسرحيّة متسلحاً بالكتب والمعرفة، وهو بما يمثّله كطفل صغير في مسرحيّة للأطفال، يزيد من عناصر النجاح في المسرحيّة. وكذلك (فضة) ابنة الصياد، التي توكل لها في النهاية مهمة لعب دور القاضي في محاكمة خمبوب، فتصدر الحكم العادل الذي يحيله إلى شخصية إيجابية تائبة. ثم في النهاية إضفاء عنصر الفكاهة على مسرحيّة جادة (ملحمية) بإضافة شخصية المهرج (زكزك) بما يقدمه من حركات وعبارات ساخرة مرحة، ومن المؤكد أنّ الاعتبار الديني الإسلامي القائم على التوحيد هو ما جعل المؤلف يتخلّى عن فكرة الآلهة المتعدّدة التي قامت عليها الأسطورة نهائياً، فجعل الآلهة إلهاً واحداً، وجرّد ميشو من صفة الألوهية وجعل لسان ننسون ينطق بذكر إله واحد، فكان لفعل المؤلف بما أجراه من تحوير فني أن اكتسى جانب الصواب.

أمّا مشاهد العنف التي لا تناسب الاطفال؛ بل تسبب لهم الرُّعب فقد تخلّى عنها المؤلف، فلم يقتل ميشو وكيدو الحارس (الثور) بل قاما بترويضه وجعله مفيداً في حراثة الأرض، عبر تصوير ضاحك يبعث على الفرح، لا على الرهبة، كما أنَّ المسرحيّة أعطت لخمبوب فرصة التوبة؛ ليصبح كائناً إيجابياً مع أنَّ الملحمة رفضت توبته: (أخذ يتضرع لهما أن يبقيا عليه ويأسراه، فيكون خادماً لجلجامش، فرقّ قلب جلجامش وكاد أن يبقي عليه، لكنّ صديقه أنكيدو حرّضه على قتله فقتلاه)[3].

ومع كل ما قدمته المسرحيّة من قضايا، ومنها الصّراع بين الخير والشّر، والحبّ والكُره، والظلم والعدل، والعلم والجهل، وغيرها، غير أنّني أودُّ أن أختم هذا

---

(1) المعموري، ناجح، المسكوت عنه في ملحمة جلجامش، مقالة منشورة في مجلة أفكار ()، وزارة الثقافة، الأردن، ع144، آب2000. ص56 - 57

(2) باقر، الملحمة، ص59

(3) المصدر نفسه، ص186

الموضع بالحديث عن رسالة رامت المسرحيّة إيصالها، مـــن خـــلال الشخـــصيات الأنثوية الثلاث فمنحتها جميعها أدواراً إيجابية؛ فميسون تغدو الحكيمة العابدة الساعية إلى الصلح، المساندة للخَير، وشمخة تصبح المربيّة المهذّبة المعلمـــة التـــي توجّـــه السلوك البشري توجيها إيجابياً، وتحقق دوراً فاعلاً، وفضّة مارست رغم صغر سنّها دوراً مهماً بإسناد مهمة الحكم على خمبوب إليها، وتنجح في ذلـــك نجاحـــاً لافتـــاً، ليتحول بعدها عنصر الشرّ في المسرحيّة إلىعنصر خير فاعل و مفيد. وهنا تطـــلُّ المسرحيّة بوجهها المشرق عبر الرسالة التي أراد المؤلف إيصالها عبـــر أســـطورة يزيد عمرها على أربعة آلاف عام بإلقاء الضوء على الدور العظيم الذي تضطلع به المرأة في الحياة أمّ اً ومربيةً وناشئة في زمن تتعالى فيه الأصوات الداعية إلى منحها مزيداً من الفُرص، في إثبات ذاتها، ولعلّ المؤلف نجح في ذلك وأوصل الرسالة.

الفصـــل الثّــالث

المنحى الوعظي والإمتاعي

(التّـــربوي)

مدخل:

للحديث عن المسرحيّة والتّربية، لابدّ من الوقوف على القــضيّة الأصـــوليّة، التي تتعلّق بطبيعة العلاقة بين الأدب والمجتمع بصفة عامّة؛ لأنّ هذه العلّاقة شـــكّلت في الفكر الحديث قضية مركزيّة، كثُر الجدل فيها، من جانب أطراف متعددين؛ نظراً لوقوعها في أكثر من جانب معرفي. فالأدب ظاهرة إنسانية؛ لأنّه لون من النـــشاط العقلي لدى الإنسان، واقع في العالم وموجّهٌ إلىالآخرين، ومؤثّر فيهم. فالعلّاقة بين الأدب والمجتمع علاقة جدليّة معقدة؛ إذ إنّ المجتمع يؤثّر في الأدب، والأدب يـــؤثّر في المجتمع، وكلا الطرفين يسعى بتأثيره في الآخر إلى تغييـــره، وعندئـــذ يلحـــق التغيير بالطرفين معاً، فالعلّاقة بينهما مشروطة بما يسود المجتمـــع مـــن أوضـــاع اقتصادية، واجتماعية، وسياسية، وبما يشيع فيه من أفكار ومعتقـــدات، وبمـــستوى الوعي الذي تفرزه هذه الأوضاع، وبسلّم القيم الذي يحكم التوجُّهات المختلفة لفئـــات النَّاس، هذا من ناحية المجتمع، أمّا من جهة الأديب (المبدع) فهي مشروطة بموقـــع هذا الأديب في مجتمعه، وبموقفه من هذا المجتمع، فضلاً عـــن قدرتـــه الإبداعيَّـــة، ومدى وعيهِ بوظيفته في الحياة، ورغبتِهِ في النُّهوض بهذه الوظيفة، وهذه العوامـــل تتضافر؛ لتشكِّل العلّاقة بين الأدب والمجتمع، ونتيجة لهذا التضافر تنهض بهما معاً.

إنّ معالجة الأديب لقضايا مُجتمعهِ ليست بالأمر اليسير؛ ولكنَّها تتطلّب منـــه فضلاً عن انتمائه لهذا المجتمع، استعداداً خاصاً، تحكمه ظروف خاصّة؛ فليس كـــل أديب منتمٍ لمجتمعه يكون مهيَّئاً بالضرورة لكتابة أعمال أدبيّة تتعلق بقـــضايا هـــذا المجتمع؛ إذ إنَ الأدب ليس مجرّد رصد للقضايا، وترديد لما يُقال فيهـــا، وإلا كـــان عملاً ساذجاً، ولكنه بالأحرى ينطوي على فهـــمٍ عميـــق لهـــا، وإدراك لأبعادهـــا، وللعناصر الظَّاهرة، والخفيّة المشكّلة لها، والفاعلة فيها؛ فالعمل الأدبيّ الحـــقّ هـــو تجسيد لرؤية صاحبه، التي لا يمكن أن تتشكَّل من فراغ، أو من المعلومات الدّارجة

أو النّوايا الحسنة؛ بل لابدّ أن يكون واعياً لها، مستوعباً لـ كل العناصر المُشكِّلة لهـــا، والعوامل المؤثِّرة فيها، وهذا مالا يُتاح لكل الأُدباء.

والأدبُ لونٌ من ألوان النشاط الإبداعي للإنسان أداته اللغة، ولكنّـه في الوقت ذاته نشاط اجتماعي من الطراز الأوّل. فالأدب هو النتاج المباشـــر لهـــذا النـــشاط، والأديب الذي ينتج هذا الأدب هو فردٌ من الناس، ولكنّـه يعيش في مجتمـــع، ويُنـــتجُ بالضرورة لهذا المجتمع وهو يتمتّع بحساسيَّة مُفْرطة تَجعلُهُ يُحدِّق في مفردات الحياة ويعبِّر عنها بطريقة مغايرة لتعبير الإنسان العادي عنها، وتَجدر الإشارَة هُنا إلى أنَّ مَسألة كُمُون المُجتمع في الأَدب تُحيل إلى التزام الأديب بقضاياه دون أن يكون ذلك على حساب الجماليات. فالأدب إذن نشاط فرد يعيش في جماعـــة، ويكتـــب لهـــذه الجماعة، وعندما نقول إنّ هذا النشاط الإبداعي أداته اللغة؛ فلكي نميّزه عن ســـائر ألوان الإبداع، فلكلّ فنّ من الفنون أداته الخاصة التي يتحقق بها، والتي تميّزه عما عداه، وهذه التفرقة لها أهمّيّتها، لا في مجرّد تحديد خصوصية الأدب بـــين ســـائر الفنون، ولكن في إبراز دور اللغة بوصفها أداة للتواصـــل بـــين الأديـــب المبـــدع، وجمهور المتلقّين –وسوف نعرض لهذا الموضوع لاحقاً بالتفصيل عند الحديث عن اللغة في مسرحيّة الطّفل-.

وتتضح أهميّة اللغة في أنّها تحقق في الأدب وظيفة خاصة هي مـــا يُـــسمّى "الوظيفة الجمالية" التي هي غاية أساسية لكلّ ما هو أدب، بل لكلّ الأجناس والأنواع الفنّيّة، فالمتعة الفنّيّة التي نستشعرها من خلال قراءَتنا للعمل الأدبي ترجع –أساساً- إلى الاستخدام الخاص للغة فيه، و إلى هذه الوظيفة الجمالية التي تؤدّيها لدى المتلقّي، وعلى هذا النّحو تصبح اللغة في الأدب قيمة أساسية تدعونا دائماً إلى معاودة النظر، والتأمل في العمل نفسه؛ لتجديد المتعة الأوّلى التي تحققت لنا في القـــراءَة الأوّلـــى، وهي بهذا تختلف عن اللغة المُسطَّحة التي تظهر مقاصدها بوضوح، التي نـــستعملها في الحياة اليومية. فالأدب هو فنُّ القول أو فنُّ الكلمة، أي أنَّ اللغة هي مناط الفـــنّ فيه، ومع هذا فإنّ العمل الأدبي ليس مُجرّد أداء لغوي على نحو خاص.

وإذا كان التشكيل اللغوي الخاص للعمل الأدبي من شأنه حين نتلقّاه ونتفاعـــل معه، أن يحقق لنا شيئاً من المتعة، فإنّ هذه اللغة بحكم طبيعتها هـــي دالّـــة علـــى

مدلول، ودلالتها جزء لا ينفصل عنها، ونحن خلال قراءتنا للعمل نباشر هذه الدّلالة، فكيفية القول لا تنفصل عن القول نفسه، بل يشكّلان بنية واحدة، هي بنيـة العمـل الأدبي فإذا تعلّقت المتعة بكيفيات القول، فإنّها تستبطن في الوقـت نفـسه المقـول والدّلالة، فتكون الدلالة إمّا مألوفة أو مُستحدثة، ويكتسبُ العمل الأدبي قيمته الفنيـة بما يُضيف من مُستحدث إلى المألوف، وبهذا يكتسب كيانه القادر على الاكتفاء بذاته، والاستقلال عمّا سواه، ويكتسب قدرته على الإثارة والتأثير، التي تضمن له البقـاء على مرّ الزمان، وحين نعاود قراءته جيلاً بعد جيل نجده قادراً على مخاطبتنا، وهذا الأمر رهن بمستوى تحقّقه الفنّي.

1.3 الوظيفـة المعرفيّـة للأدب:

إذا كان العالم قد شهد ويشهدُ إرثاً ضخماً من الأعمال الأدبيّة في مختلـف اللغات، فإنّ قدراً محدوداً من هذا الإرث، هو ما استطاع البقاء علـى مـرّ الأيـام محتفظاً بكيانه وإطراجتهما قدُم به العهد؛ لأنّ الأدب بقدر ما يُحدث فينـا مـن مُتعة يظلُّ قادراً على أن يقول شيئاً مهمّاً ومثيراً للإنسان، أي أنّه يقوم بدور معرفي من نوع خاص في حياة الجماعة، إضافة إلى ما يقدّمه من متعة.

إنّ خصوصيّة المعرفة التي نجنيها من الأدب تـأتي مـن كونهـا لا تـشبه المعارف التي نحصّلها عن طريق التعلّم كالمعارف التاريخيّة أو الجغرافيّة أو العلّميّة أو الاقتصاديّة؛ ذلك بأنّها تجاوز كل هذه المعارف وتقع وراءَها، وتتميّز بأنّهـا معرفة حُرّة، فقد نلتزم بشيء من هذه المعارف، وقد نختلف معها، فهي لذلك ليست مُلزمة بالقبول، و المتلقّي حُرٌّ في أن يقبلها أو يرفضها، أن يقتنع بهـا أو لا يقتنـع؛ لأنّها ليست مجرّد رصد للواقع؛ بل هي استكناهٌ لهذا الواقـع، أي محاولـة لرؤيتـه وفهمه وتفسيره ولتتّ من رؤية الكاتب، وفهمه للعوامل الخفيّة الفاعلة فيه. وتتجاوز الزمان والمكان، فتصبح معرفة إنسانية عامّة، وقد رأينا في الفصل السابق من هـذه الدراسة أنّ المسرحيّات التاريخيّة والأسطورية اكتسبت مغزاهـا علـى مـستويين متلازمين: الأوّلهو الواقع الذي انبعثت أساساً منه، والثاني هو المستوى العامّ الذي يجاوز هذا الواقع بحدوده الزمانية والمكانية الخاصّة.

وتتميّز المعرفة الأدبية بالديمومة، فلا تنسخها معرفة أخرى، كما يحدث في المجالات المعرفية العلّمية، فالأدب والفن عموما لا يقرر حقائق موضوعية كما في العلوم البحتة، ولكنّه يطرح إمكانات لفهم الحياة في علاقاتها المتشابكة، وفي علاقة الإنسان بها، ومن هنا يظلُّ كلُّ عمل أدبي أصيل محتفظاً بطاقته الفاعلة والمؤثرة كلما عاود الناس قراءته، وعليه فلا يمكن لأيّ عمل أدبي أن يلغي عملاً أدبياً سابقاً عليه أو أن يَحُلّ محلّه.

2.3 الأدب والتّربيةُ:

لقد أصبح بوسعنا الآن أن نترجم المعرفة التي ينطوي عليها العمل الأدبيّ، التي نتوخّاها منه، بأنّها ضرب من الوعي بواقعنا المباشر الذي نعيش فيه من جهة، والوعي بحقائق الحياة الإنسانيّة الجوهرية من جهة أخرى، والوعي بالأشياء يمثل طريقاً إلى الاستنارة، ويكون حافزاً للسلوك بصورة غير مباشرة، ومحدداً لتوجهاته، وبهذا المعنى يمكننا تشخيص طبيعة الوظيفة التربوية التي يؤديها العمل الأدبي في الحياة، مقرونة بالمتعة التي نحصل عليها من قراءَته، فهذه الوظيفة تتحقق من خلال ما يخلقه العمل الأدبي من وعي لدى متلقيه، يكون دافعاً له بطريقة غير مباشرة، لاتخاذ موقف من الأشياء، وللتعامل مع الآخرين وفق هذا الموقف، وبهذا المعنى، وفي هذا الإطار، يُفهم معنى (التربوي) الذي ينطوي عليه الأدب؛ فهي تربية للمتلقي تتم بصورة غير مباشرة، ومن خلال الوعي الذي يخلقه الأدب في نفس المتلقّي، لاتخاذ موقف بعينه من الأشياء، أو تكوين رؤية خاصة يتحدد في إطارها سلوكه ونشاطه.

وحين نصف (التّربوي) هنا بأنّه غير مباشر؛ فلكي نميّزه عن التربوي المباشر الذي هو أدخلُ في باب التلقين المدرسي منه في باب الأدب والفن، فالأديب والمعلم (رجل التربية) كلاهما يرغب في أن يكسب المتلقّي (الطّفل) فيما يريد إحداثه من تغيير في سلوكه وفي موقفه، وهذا الكسب لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال قدرة كل منهما على الإقناع، ولكن وسيلة الأديب والمعلم لإحداث هذا الإقناع مختلفة؛ فالأديب يحاول أن يكون مربياً (مقنعاً) من خلال عمله الفني، أي أنّه يتخذ من

التعبير الفني وسيلة للتربية، وفي هذه الحالة يتوارى شخصه خلف العمل الفنّي، ويصبح المعوّل كله على ما في العمل الفنّي نفسه من طاقة قادرة على تحريك الطّفل وإقناعه واجتذابه إليه.

أمّا المعلم (رجل التربية) فإنّه يعتمد في تحريكه للطّفل نحو وجهته ورؤيته الخاصة (التربوية)، وإقناعه بما يريد أن يُقرّه في ضميره عن طريق صلته المباشرة به، واعتماده على قوّة حضوره المادّي، مرتكزاً على جملة من الوسائل والأساليب المدرسية، في جذب انتباه الطّفل لرؤية الأمور. وهكذا يظهر الفارق واضحاً بين الطرفين، الأديب يربّي ويوجّه من خلال العمل الفنّي، والمعلم أو المربّي يربّي ولكن من خلال حضوره الشخصي.

ومن هنا تبرز الإشكالية التي تحاول هذه الدراسة جاهدة أن تعرض لها، فهذا الفارق الأساسي قد حدّد معياراً نقدياً بالغ الأهمية في النظر إلى الأعمال الأدبية الموجهة للطّفل، فحواه أنّ مسرحيّة الطّفل عملٌ فني بالمرتبة الأولى، وتربوي في المرتبة الثانية، وأنّ قيمته لا تتحدد بمضمونه التربوي ابتداءً؛ ولكنّها تتحدد بكيفية معالجة هذا الموضوع معالجة فنيّة.

3.3 الأدب بوصفه رسالة تربويّة:

ذكرنا في الفصل الأوّل من هذا الباب أنّ العمل الأدبي هو (رسالة) موجّهة من الأديب المبدع إلى المتلقّي، وبوسعنا هنا أن نترجم هذا القول إلى لغة تربوية، فعملية تلقّي العمل الأدبي تمثّل اتصالاً [1] (Communication) يتمُّ بمقتضاه نقلُ فكرة أو معلومة إلى فردٍ أو إلى مجموعة أفراد هم المتلقون. ويُشترط فيها عناصر الاتصال وهي المرسلُ والمُستقبِلُ والرسالة والوسيلة (الوسيط) التي نستخدمها في عملية الاتصال، وقد تكون من خلال الكلمات اللفظية المنطوقة أو من خلال الكتابات أو المراسلات أو المخططات أو الرسوم البيانية أو غير ذلك.

---

[1] اللقاني، أحمد، والجمل، علي، معجم المصطلحات التربوية المُعرّفة، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1999، ص8.

والمرسل[1] (Sender) هو الفرد أو الأفراد الذين يوجّ هون رسالة الاتصال، فالمعلم هو مرسل المادة الدراسية، أما المُستقبل [2] (Receiver) فهو الفــرد الــذي يتلقّى الرسالة التي يوجهها إليه المُرسل، والتلميذ في الموقف التعليمي هو المــستقبل والمعلّم هو المُرسل، والرسالة [3] (Massage) هي المعلومات التي يريد المرسـلُ بثّها، وتوصيلها إلى المستقبِل، وهي تمثّل المحتوى التعليمي، أو مـا يريـد المُعلّـم توصيله إلى الطُّلاب، أمّا الوسيلة[4] (Medium) فهي الوسيط الذي يحمل الرسـالة إلى المُستقبِل، وتخاطِب حواسّه كالرسوم أو الصور أو الخرائط أو اللغة اللفظية التي ينطق بها المُرسِل.

وتمثّل عملية الا ستقبال[5] (Receiving) أدنى مستويات الجانب الوجـداني، والطلاب معنيون عند هذا المستوى بأن يشعروا بوجود بعض الظواهر والمثيرات، ويتضمن ثلاثة مستويات فرعية هي الوعي، والرغبـة فـي الاسـتقبال، والانتبـاه المراقب أو المُختار . أمّا الوعيُ[6] (Awareness) فهو شحنة عاطفية وجدانية قوية تتحكم في مظاهر السلوك لدى الفرد، ويتمُّ تكوين الوعي من خلال مراحـل العمـل التربوي، في مختلف مراحل التعليم، وكلّما كان الوعي أكثر نضـ جاً وثباتاً كان ذلـك أكثر قابلية لدعم السلوك الواعي وتوجيهه في الاتجاه المرغوب فيه، وإذا كان الوعي يشمل كلّ جوانب شـ خصية الطّفل، فإنّ أنواع الوعي عنده تمتد وتتعدد بتعدد مجالات المعرفة والحياة، فيتشكل لديه الوعي الاجتماعي والبيئـي والاقتـصادي والأمنـي والصّحّي والسّياسي وغيرها.

فإذا توفّر الوعي لدى التلميذ كان لزاماً توفّر الرغبة فـي الاسـتقبال لديـه، وتعني الاهتمام بمثيرات معينة دون غيرها، بمعنى أنّ الطالب أصبحت لديه القـدرة

---

(1) اللقاني، والجمل، معجم المصطلحات التربوية المُعرّفة، ص212

(2) المرجع نفسه، ص215

(3) المرجع نفسه، ص142

(4) المرجع نفسه، ص274

(5) المرجع نفسه، ص24

(6) المرجع نفسه، ص275

على رفض استقبال المثيرات التي لا تتفق ورغبته، وهذا المستوى يميّز الطالب فيه بين المثير وغيره من المثيرات، فإذا توفّرت لدى الطّفل الرغبة في الاستقبال، انتقل إلى المستوى الثالث وهو الانتباه المراقب أو المُختار [1] وهو مستوى أعلى بعض الشيء يتم فيه اختيار المثير المُفضّل، والانتباه له، رغم المثيرات المنافسة والمشتقة، كأن يختار دراسة بعض الموضوعات دون غيرها أو يختار جنساً أدبياً دون غيره.

فإذا وجّه الطالب عنايته نحو الأدب، فإنّ بوسعه الاختيار بين عدّة بدائل من الأجناس الأدبية، التي يُميّز علماء التربية بينها بوضوح ومنها الحكاية (Fiction) [2] وهي شكل من أشكال القصص الشعبي تخاطب وجدان المتعلم وأحاسيسه، وحواراتها بسيطة، وشخصياتها محدودة، وتهدف إلى غرس القيم والأخلاق الفاضلة في نفسه، وتجنّب السلوك غير المرغوب فيه، وتقدم له المعلومة بصورة مشوّقة جذّابة تساعده على التعلّم، وهي بهذا تختلف عن الحكاية الشعبية (Folklore Fiction) [3] التي هي إحدى صور القصص الشعبي، وهي أشمل من الحكاية، وتقوم على أسلوب النقد الاجتماعي والسخرية، وتعبّر عن أفكار بعض الأفراد وقيمهم وإتجاهاتهم داخل المجتمع، وتشمل صوراً وأشكالاً مختلفة للإنسان والحيوانات والخوارق البعيدة عن الواقع، ويمكن استخدامها؛ لإثارة ميول الأطفال، وتوصيل المعلومات بطريقة مشوّقة وجذّابة، وتساعد بدورها على عملية التعلم.

وهذان النوعان يختلفان عند علماء التربية كما في الأدب عن القصّة (Story) [4] التي تُعرف بأنّها سردٌ يقدّم مجموعة من الحقائق عن الإنسان، بطريقة مشوّقة، أو تعرض لبعض المواقف والأحداث والموضوعات ذات العلاقة بشخصيات متعددة، وأنواعها متعددة منها القصة التاريخيّة والقصة الواقعية والقصة التمثيلية وتقدم –كما الحكاية- المعلومات بصورة مشوّقة وجذّابة، وتُعدّ أحد الأساليب المهمة في عملية التعلُّم أيضاً.

---

(1) اللقاني، والجمل، معجم المصطلحات التربوية المُعرّفة، ص38

(2) المرجع نفسه، ص125

(3) المرجع نفسه، ص125

(4) المرجع نفسه، ص183

وهناك أسلوب أدبي آخر، لا يقلُّ أهمية عما سبق يجذب التلاميذ، ويشوّقهم، ويوصل المعلومات والحقائق بصورة ناجحة هو الأسلوب القصصي الشعري (الأنشودي)[1] (Poetic – Fictional Style) ويتمثل في مجموعة من القصص والأناشيد التي تُقدّم للتلاميذ؛ بهدف إبراز القيم والأخلاقيات التي تتناولها، وهي نماذج للاقتداء بالسلوك المرغوب فيه، وتجنّب السلوك المرغوب عَنهُ.

وإذا كُنّا معنيين هنا بـ المسرحيّةجنساً أدبياً، فإنّ نا نجد تمييزاً واضحاً بين ثلاثة مصطلحات تربوية تتعلق بـ المسرحيّة هي المسرحيّة (Play)[2] وهي فن من الفنون الحديثة التي شاعت في العصر الحديث تحاول تجسيد المواقف التي قد مضت، والأحداث أمام المتعلمين، أو تعرض فكرة أو موضوعاً معيّناً، من خلال تمثيل الأدوار في مكان عرض مُعدّ لهذا الغرض، وهي إحدى الوسائل الناجحة عند التربويين في نشر الأفكار والمعلومات ووجهات النظر، ونقلها إلى المتعلمين، وهي بذا تختلف عما يُعرف بـ (الدراما المكتوبة) (Strutted Dramatization)[3] التي هي نوع من التصوير الدرامي، يختلف عن لعب الأدوار؛ لأنّها تكتب وتُعدُّ قبل تمثيلها، يحفظ فيها الأطفال الخطوط العريضة للموقف، ويقومون بقراءته ثم يمثّلون . وتستخدم عندما تحدث مشكلة اجتماعية بسبب نقص في الحسّ القيمي، وعندئذ يحاولون تمثيل موقف يبيّن هذا النقص القيمي يتبعها مناقشة بين المتعلّم والطلاّب؛ بهدف إصدار الأحكام حول هذا النقص.

أمّا مسرحة المناهج (Curriculum Dramatization)[4] فقد ظهر هذا الاتجاه حديثاً، لما في المسرحيّة من تأثير في النفوس، وقدرتها على توصيل المعلومات بطريقة مشوّقة ومحببة، ويُقصد بها وضع المناهج الدراسية في قالب مسرحي من خلال تجسيد المواقف والأحداث التي بداخلها، وتمثيلها في مكان مخصص لذلك، وبدأت المناهج الدراسية تأخذ به، فظهرت مسرحة للتاريخ ومسرحة

---

(1) اللقاني، والجمل، معجم المصطلحات التربوية المُعرّفة، ص29

(2) المرجع نفسه، ص217

(3) المرجع نفسه، ص135

(4) المرجع نفسه، ص217

للعلّوم والجغرافيا وقد بدأت تُعرض من خلال بعض مسارح اتحـــادات الطـــلاب أو مسارح المدرسة.

وإذا كانت لفظة (الأدب) قد حملت في اللغة العربيّة دلالة تربوية، منذ وقـــت مبكّر رغم عدم ورودها في القرآن الكريم فها هو النبي الكريم يقـــول: "أدّبنـــي ربّي فأحسن تأديبي" فالكلمة هنا تحمل مضموناً أخلاقياً وتربوياً وسلوكياً، ولاشكّ أنّ هذه الدلالة قد استمرّت في الوجدان العربيّ إلى مرحلة متأخرّة نسبياً، فهاهم الخلفاء يصطنعون لأبنائهم المؤدبين وهنا نرى الأدب قد استحال إلى مهنة غايتها التربيـــة والتعليم، ورغم هذا فالمسلمون مع ريادتهم، فلم يكونوا أوّل من تعامل مع الأدب من منظور تربوي وأخلاقي، فالفنُّ كما يرى البعض قد التحم عند اليونـــانيين بكـــل وجوه النشاط الإنساني من عمل وتربية وفلسفة ودين، والنظرية الجمالية اليونانيـــة عاملت هذا الفن معاملة أخلاقية؛ لأنّ شاغلها كان مهمة الفنّان، فأفلاطون كان أقرب الفلاسفة إلى الفنانين، وقد أكّد أهمية الفنّ في مواضع متعددة من تراثـــه الفكـــري، وخاصة الفن، الذي يعين في الجانب التربوي الذي أولاه اهتمامه الكبير، أمّا تلميـــذه أرسطو فلم ينفِ الغاية في تحديده لمهمة الفن، لكنه كان من أقدم النُّقاد والجمـــاليين القائلين باللذّة والمتعة في وظيفة الفن، أي أنّه لم يبدأ بوضـــع الغايـــة بـــل انتهـــى بتحديدها، وعندما حدّدها زاوج بين المتعة والفائدة[1].

إنّ الحقيقة النفسيّة والأخلاقية والاجتماعية هامة عند أرسطو، لكنه يفرّق بين سبيل الفن وسُبُل وجوه النشاط الإنساني المختلفة؛ فمبدؤه ليس أخلاقياً خالصاً؛ بل هو الحقيقة الأخلاقية في صورتها الفنيّة أي (الدواعي الفنية)، فهـــو لـــم يغفـــل الغايـــة الأخلاقية ولكنه لم يجعلها معياراً وحيداً[2]. ولسنا هنا بصدد التـــأريخ لعلّاقـــة الأدب بالمجتمع؛ كيلا نخرج عن موضوع بحثنا، وهو دراسة المـــضامين التربويـــة فـــي المسرحية موضوع الدراسة، غير أنَّ ما قصدناه من هذا العرض بيـــان العلاقـــة الوثيقة بين المسرحيّة كأدب وفن وبين التركيز على أهميـــة الـــدور الـــذي تلعبـــه

---

(1) تلّيمة، مقدمة في نظرية الأدب، ص161، 180.

(2) المرجع نفسه، ص 181، وما بعدها.

المسرحيّة أداة فعّالة في خدمة المجتمع، والمشاركة في نموّه الحضاري، وتطوّره نحو مستوى أفضل من الأخلاق، والذوق والعلّاقات الاجتماعية.

وكاتب المسرحية أديب أولاً وقبل كلّ شيء، ووسيلته إلى التعبير هي الأدب بكل مواصفاته وشروطه، فإذا هو انقلب إلى رجل تربية (معلم ومرب) كما يريد أحمد نجيب[1] الذي يرى أنَّ الكتابة للأطفال نوع من التربية، وأنّ كاتب الأطفال هو مرب بالدرجة الأولى قبل أن يكون مؤلف قصة أو رجل مسرح، وأنّ الاعتبارات التربوية يجب أن تحتل مكان الصدارة في أي عملية موازنة بين الاعتبارات فإنّه بذلك يصبح أدخلُ في باب التربية منه في باب الأدب (الفن) ومن ثم فلا يمكن أن يُقبل من أديب عنايته في عمله الأدبي بجانب التربية على حساب الفن، كما لا يمكن تقدير هذا العمل من حيث التزامه التربوي أو الأخلاقي أو الديني بغض النظر عن هناته الفنية، مع إيماننا بأنّ الكتابة للأطفال نوع من التربية على جانب كبير من الفعالية والتأثير.

حيث أنّني أكاد أتّفق مع أبو هيف الذي يرى أنّ حدود نظريّة أدب الأطفال ما تزال ملتبسة في وهاد التربيّة والفن، وما ينتج عنهما من علاقات متشابكة، وأنَّ تشكّل الكتابة للطّفل استكمل حدوده في أحضان المدرسة من جهة، وفي أحضان علم نفس الطّفولة من جهة أخرى، وأنّ ثمّة تشكّلاً لمفهوم أدب الأطفال، يختلف عن مفهوم الأدب أو أدب الراشدين -كما يسمّيه. ويتمثّل هذا المفهوم في الطبيعة التربوية لأدب الأطفال، التي تنهض على خصوصيات نمائية ونفسية ومعرفية كثيرة، تُستدعى لاعتبارات فنية متعددة[2]. إلا أنّ هذه الأمور لا تُخرج أدب الأطفال عن كونه أدباً بالمفهوم الحقيقي لكلمة أدب؛ فأبو هيف نفسه يُقرُّ بأنّ للتربوي حدوداً في المكتوب للأطفال، وأنّ مشكلة التفكير في مفهوم أدب الأطفال كامنة في إضاءة هذه الحدود داخل الفنّي والجمالي[3].

---

(1) نجيب، أحمد، فن الكتابة للأطفال، دراسات في أدب الأطفال، دار الكاتب العربي، مصر، ط5، 1982، ص25.

(2) أبو هيف، الكتابة بوصفها استعارة، ص223.

(3) المرجع نفسه، ص224.

وأتفق تماماً مع شكري عيّاد الذي ذهب إلى أنَّ أدب الأطفال ليس عملاً تربوياً فحسب؛ ولكنّه عمل فني أيضاً، بل هو عمل فني أولاً، وعيّاد الذي قدّم الفني على التربوي في أدب الأطفال يشفق على الأطفال؛ لأنّهم لا يجدون إلاّ القليل من الأعمال التربوية، ولا يكادون يجدون شيئاً على الإطلاق من الأعمال الفنية [1]. ومردُّ هذا برأي سعد أبو الرضا [2] إلى أنَّ الكبار هم الذين يكتبون للأطفال وهم قد تجاوزوا سنَّ الطّفولة، صحيح أنَّ منهم من درس التربية وعلم النفس، وأحاط بمراحل الطّفولة، ولكنّهم لم يتصلوا بالأدب ونماذجه بما يهيئهم للإبداع فيه، وبناء النصوص التي تحقق غايات أدب الأطفال، من حيث الامتزاج بين القيمة التربوية والظاهرة الفنيّة امتزاجاً يتسلل إلى عقل الطّفل ووجدانه.

وربّما يكون تعبير أحمد علي كنعان من أدقّ التعبيرات التي تناولت هذه الإشكالية، فهو يعتقد أنّ أدب الأطفال والقيم التربوية توأمان لا ينفصلان فكلٌّ منهما يكمّل الآخر ويتأثر ويؤثر فيه، إذ لا يتخيل العقل أن يجد أدباً خلواً من القيم، وهذا حال المجتمعات البشرية الإنسانيّة التي لا تخلو من القيم على الرغم من اختلاف القيم فيما بينها ومدى إيجابيتها وسلبيتها [3]. وإذا كنّا لا نستطيع أن نضحّي بالتربوي في أدب الأطفال، فإنّنا لن نستطيع أن نؤخر الفني إلى المرتبة الثانية فيه؛ فالتربوي جزء من الفنّي والعكسُ -فيما أرى- ليس صحيحاً دائماً.

إنَّ المسرحيّة هدفها المباشر هو متعة القارئ أو المشاهد ورسالتها الجمال، وفعاليتها وتأثيرها كفعالية الجمال وتأثيره، ودورها في الحياة أن تمنح السرور والبهجة، وأن تثير وتقوّي جوانب الروح من خلال المتعة والبهجة، وهذه هي الوظيفة الأساسية للمسرحيّة عند علي الحديدي الذي يؤكد على أنَّ مبدأ فنية المسرحيّة يعني تجاهل الأهداف التي تبدو ثانوية بالنسبة إلى هذا الهدف

---

[1] عيّاد، شكري، الأدب في عالم متغيّر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1971، ص37.

[2] أبو الرضا، النص الأدبي للأطفال، ص6-7.

[3] كنعان، أدب الأطفال والقيم التربوية، ص6.

العظيم[1]، ويرى أنّ أكبر فائدة يجنيها الطّفل من المسرحيّة هـــي تنميـــة الإعجـــاب بالجمال وتذوقه، الذي يمنح روح الإنسان رغبة في النمو بأحاسيس جديدة . وعلينـــا أن لا نحمّل المسرحيّة أكثر مما تحتمل، وأن نلقي على عاتقها مسؤوليات ووظـــائف تخرجها عن ميدانها الحقيقي، فتقديم المواد ا لعلميّة فيها هدف علمي صائب، ولكنّـــه عنده ليس هدفاً أساسياً بل هدف ثانوي . والأهداف الأساسية هي التي يجب أن تمثّل المكانة الأولى، وتنال العناية الكبرى من المؤلفين والتربويين.

ويبدو لنا هنا أنّ ما يقولهرزق حسن عبد النبي[2] ضرب من المغالاة – غير مقبول على الإطلاق . إذ يرى أنّ المسرح هو قاعة درس يتلقّـــى فيهـــا الأطفـــال دروسهم، ويستكشفون طبيعة المنهج الدراسي المقرّر عليهم، وينتقلون من مرحلـــة استظهار الدروس إلىمرحلة معايشتها الأمر الذي حدا به إلـــى وصـــف مخـــرج العرض المسرحيّ بـــ(مدرّس الدراما). ورغم أنّه لم يكن بصدد الحديث عن مسرحة المناهج الدراسيّة، فإنّه يصبُّ جُلَّ اهـ تمامه على أنَّ وظيفة المسرح تزويدُ الاطفـــال بالمعارف العلّميّة، واكتساب المعلومات، وإذا كنتُ أختلف مع هذا الرّأي فما ذاك إلا لأنّي أرى في المسرح خروجاً على المألوف (المدرسي)، وفرصة سانحة لإخـــراج الطّفل (التّلميذ) من جوّ الغرفة الصفيّة، ومن أسلوب التلقين المبـ اشر، إلى جـــوّ مـــن المتعة والتسلية، كما أنَّ المربّي (المعلم) ليس كاتباً، والنصوص المحوّلة من المناهج لن تحمل قدراً من الأدبيّة . إضافة إلىأنَّ لجوء التربيَّة إلى تمكين المربّي من القدرة على تحويل أيّة كتابة أدبيّة قد لا تكون مناسبة للأطفال . إلـــى نـــصوص أدبيّـــة صالحة للأطفال، يجعل المربّي كأنّما يحضّر وسيلة تعليميّة إيضاحيّة، وليس هذا من الأدب في شيء.

إنّ الأدبَ أساساً عملٌ فني، ووظيفته الأساسية يجب أن يُبحث عنها في محيط استعمالات الفنون؛ فـ المسرحيّة أساساً تتعامل عناصرها في كل أجزائها مع الحيـــاة . ومع ذلك يمكن أن تأتي بأمثلة من النظريـــات الاجتماعيـــة، أو توضـــيح المبـــادئ الاقتصادية، ويمكن أن تصوّر السياسة، لكن المسرحيّة التي تقتـــصر علـــى هـــذه

---

(1) الحديدي، علي، في أدب الأطفال، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط3، 1982، 289.

(2) عبد النبي، المسرح التعليمي، ص11 . وما بعدها.

النظريات لا تعيش طويلاً، ويطويها الزمن، عندما تتغير اتجاهات الميول السياسية، أو تتبدّل النّظريات والمبادئ كما ذكرنا في بداية هذا الفصل. وإذا هدفت المسرحيّة إلى تقديم معلومات علميّة، فإنّه يُحكم عليها بالموت بعد أداء غرضها الثّانوي[1] وإذا حملت بعض نصوص المسرحيّات معلومات علميّة، فبوسعنا فصل هذه المعلومات ومناقشتها مستقلة عن العمل الأدبي؛ لأنَّ هذه المعلومات تفيد من باب المعرفة، لكنها لا تمثّل الحقيقة الأدبيّة.

والمسرحيّة فنٌّ واع لحقائق الحياة وروح العصر، والتلقّي الجماعي للعمل المسرحي ينقل بكل ما في العمل من قيم إلى وجدان الجماهير، وخصوصاً الأطفال، ويخلق بينهم إحساساً حيّاً مشتركاً بما يُعالج من قضايا ومشكلات، فيروّض الطّفل نفسه على مواجهة المشكلات التي تعرض له، ويحتملها بحكم ممارسته للحياة، وقد يجد لها حلولاً في كثير من الأحيان.

المسرحيّة وسيط فعّال يفعل فعله في نفوس الأطفال، ويجعل الطّفل يهوى هذا أو يكره ذاك؛ من خلال تقديمه لشخصية القدوة أو النموذج، الذي يقوم بالحدث أمامه، فيسعى الطّفل إلى تقليد هذا النموذج أو ما سمّاه السيدَ يسين –في سياق مشابه- احتذاء الغير[2]، والذي يحتذي غيره هو الذي يجعل الآخر يقوده ويرشده، إلى ما هو جميل، ويلفت نظره إلى ما هو حسن، وما هو حق، واحتذاء الغير هو الشكل العام لكل رغبة، وكل انفعال، والإنسان بذلك يحتذي غيره؛ لأنّه كائن اجتماعي، وإذا كانت الاجتماعية أي العيش في جماعة هي جوهر الإنسان، فإنّ احتذاء الآخر هو جوهر الاجتماعية، وتشتمل المسرحيّة عموماً –ومسرحيّة الطّفل بشكل خاص- على ضروب كثيرة من السلوك، التي تنطوي على احتذاء الآخر، بيد أنّ احتذاء الآخرين يتطلّبُ المساواة، بين المحتذِي والمحتذَى، ومن هنا جاءَت أهمية المسرحيّة التي تضمُّ بين شخصياتها شخوصاً من الأطفال.

وإذا كان العديد من النُّقَّاد سبق أن اهتموا بالمضامين التربوية في المسرحيّة، وركّزوا اهتمامهم على صلة المضامين بالمجتمعات التي تعبّر عنها، وبالمجتمعات

---

(1) الحديدي، في أدب الأطفال، ص290

(2) يسين، السيد، التحليل الاجتماعي للأدب، مكتبة مدبولي، القاهرة، ط3، 1992، ص67.

التي تجري أحداثها في ظلها، فإنّ الجديد الذي تطمح هذه الدراسة إلى تقديمه هو التركيز على الشكل المسرحيّ نفسه وعلاقته بالتربية . بعيداً عن الدراسات التي تنطلق أساساً من عدم الاعتداد بالعمل الأدبي في ذاته، بل بما يكشف عنه من علامات وإشارات تربوية أو اجتماعية، فليس الهدف عندهم تقييم عمل الأديب من وجهة النظر الجمالية، بقدر ما هو كشف اللثام عن المعاني الكامنة في السطور التي خطّها، وردّ هذه المعاني إلى أطر مرجعية قد تكون تربوية أو اجتماعية أو نفسية أو غير ذلك، تبعاً لاهتمامات كل دارس وتركيزه على جانبٍ أو أكثر من هذه الجوانب .

أمّا هذه الدراسة فإنّها تحاول التركيز أساساً على الناحية الجمالية التي تساعدنا على التقييم النقدي للمسرحيّات موضوع الدراسة منطلقين من العمل الأدبي ذاته كوحدة متكاملة، في محاولة لفك أسراره عبر الإفادة من الدراسات التربوية ما استطعنا إلى ذلك سبيلاً . وأجدني مضطراً هنا للوقوف أمام جملة من المصطلحات المتعلقة بهذه الدراسة محاولاً تقديم تعريف تربوي لكلّ منها، يضيء الطريق أمام تحقيق الغاية المنشودة ومنها التربية والتعليم والتّعلّم والتنشئة الاجتماعية والقيم والاتجاهات والعادات والتقاليد والسلوك .. وغيرها .

4.3 التّربية :

التربية بالنسبة للمتعلم هي عمليّة الحصول على قدرات متنوعة، وتنميّة هذه القدرات، وهي بالنِّسبة للمُعلّم عمليّة توجيه للمتعلّم في موقف تعليمي، توجيهاً نحو تغيير مرغوب فيه في أنماط المتعلّم السلوكيّة، أو نحو حصوله على مهارات متنوعة مطلوبة، فالتّربية عمليّة نمو مرغوب فيه، وهذا النمو المتكامل يشمل الفرد من جميع جوانبه، الجسميّة والعقليّة و الاجتماعية والوجدانيّة مع ملاحظة أنَّ النموَّ هو عمليّة مستمرّة تتجه إلى تنميّة قدرات الفرد إلى أقصى حدّ تمكّنه منه استعداداته بحيث تحقّق مصلحة الفرد والمجتمع[1] .

---

(1) عبد النبي، المسرح التعليمي، ص3

والتربيّة (Education) كما يعرّفها رجال ا لعلّوم التربويّة[1]: هـي عمليّـة منظّة وهادفة، تسعى إلى إحداث تغييرات إيجابية في سلوك الفـرد فـي الـصفّ والبيت ومؤسسات المجتمع المختلفة؛ كتنمية القيم الأخلاقيّة الجيّـدة فـي شخـصيّة الفرد، أو إكساب الفرد العادات الإيجابيّة في التعامل مـع الآخـرين . أمّـا التعليـم (Teaching) فهو عمليّة منظَّمة تحدث داخل غرفة الصّف؛ بهدف إحداث تغييرات هادفة، وموجّهة في سلوك المتعلم، كتعليم الأطفال الجّمع والطّرح أو استنتاج العِبـر من قصّة تاريخيّة معيّنة في درس التاريخ [2]. أمّا التّعلُّم (Learning) فهو اكتـساب المعارف والمعلومات والمهارات والاتجاهات والعادات والتقاليد والقيم، وقد تعددت التعريفات التي تناولت موضوع التعلم؛ لاستنادها إلى نظريات متنوعة، وعلى الرغم من اختلاف مدارس علم النفس في نظرتها إلى طبيعة التعلّم، إلا أنّ معظـم علمـاء النفس قبلوا الـ تعريف الأكثر انتشاراً وقبولاً وهو التعريف الذي قدّمه (كمبل) حيـث عرّف التعلُّم بأنّ ه تغيُّر دائم نسبياً في إمكانيات السلوك نتيجة للخبرة المعززة ولـيس كُلُّ تغير في السلوك يمكن أن نعتبره تعلّماً[3].

والتّنشئة الاجتماعية (Socialization) هي عمليّة تحويل الإنسان من كـائن بيولوجي بسيط لديه استعدادت وقدرات كامنة إلى كائن اجتماعي قادر على التفاعل والتعامل مع المجتمع ونظمه الاجتماعية بفعاليّة عالية[4].

5.3 الأهـداف في العمليّـة التربويّة:

تحكم العملية التربوية في أي مجتمع مجموعة من الأهداف التي يسعى الجميع من أجل تحقيقها، وتتميّز بدرجة عموميتها، والجهات المسؤولة عن تحقيقها . والهدف يشير إلى غاية أو مقصد يجب ان يتحقق، وتُعدّ الأهداف من العناصر الهامة لنجاح

---

(1) عتوم، عدنان يوسف وآخرون، علم النفس التربوي (النظرية والتطبيـق)، دار المـسيرة، عمان، ط2، 2008، ص89

(2) المرجع نفسه، ص17

(3) المرجع نفسه، ص91 · 92

(4) المرجع نفسه، ص17

العملية التربوية، أو قدرة النظام التربوي على تحقيق فلسفة المجتمع وقيمه وأفكاره .

ويميّز العلّماء بين ثلاثة مستويات من الأهداف هي[1]:

1 . **الأهداف التربوية**: وتمثّل المستوى العام من الأهداف في النظام التربوي، بحيث تعكس فلسفة التربية والمبادئ والمرتكزات التي يطوّرها المجتمع من خلال نظامه الاجتماعي والثقافي والسياسي والاقتصادي، بما يتضمنه من معايير دينية أو أعراف اجتماعية أو قيم أو اتجاهات سائدة في المجتمع، وهي أهداف عامة تحتاج إلى فترة طويلة من الزمن للتحقق .

2 . **الأهداف التعليمية**: وتهتم بأنماط السلوك أو الأداء النهائي للمتعلمين، وتمتاز بدرجة متوسطة من العمومية والتحديد، وتقع مسؤولية تحقيقها على الجهاز التعليمي .

3 . **الأهداف السلوكية**: وتُعرف بالأهداف الخاصة أو المحددة التي تحاول ترجمة الأهداف التربوية والتعليمية، ووصفها بطريقة يسهل تحقيقها، وتهتم بوصف السلوك بعد فترة قصيرة من الزمن .

وتسعى الأهداف التي يحاول المعلم تحقيقها إلى تغطية جوانب متعددة في شخصية المتعلم، ويمكن تصنيف مجالات هذه الأهداف إلى ثلاثة مجالات متداخلة ومتكاملة هي[2]:

أ) **المجال المعرفي**: وتسعى الأهداف المعرفيّة إلى تزويد المتعلم بالمعلومات والمعارف والخبرات المعرفية التي تساعده على تطوير قدراته العقلية، وهذه الأهداف تمثل الغالبية العظمى من الأهداف التي يركّز عليها المُعلِّمون، ويحاولون تحقيقها في العملية التعليمية . وقد كان هذا المجال موضوع بحثنا في الفصل الأوّل من هذه الدراسة عند تناولنا للمضمون التعليمي .

ب) **المجال النفس حركي**: وتتناول الأهداف النفس حركية المهارات والقدرات الحركية كالمهارات الجسمية واليدوية التي تتطلب التآزر الحسي الحركي أو الدّقة والإتقان . ولعلّ دراسة هذا المجال على قدر كبير من الأهمية عند

---

[1] عتوم، علم النفس التربوي (النظرية والتطبيق)، ص41

[2] المرجع نفسه ، ص44 ـ 45

دراسة المسرحيّة كفن مقدّم على خشبة المسرح، والبحث فيها يكون لمعرفة الفائدة التي يجنيها الطّفل الذي يقوم بأداء الدور في المسرحيّة تمثيلاً، وليست مجال بحثنا هنا.

ج) **المجال الوجداني**: وتتناول الأهداف الوجدانية تنمية الجوانب الانفعالية والأخلاقية والاجتماعية لدى المتعلم من خلال التركيز على تنمية الاتجاهات والقيم والعادات الصالحة والميول والاهتمامات الجيدة، والمشاعر والانفعالات الإيجابية وضبطها وتوجيهها بطريقة فعّالة. وهذا المجال هو موضوع دراستنا في هذا الفصل؛ فهذه الأهداف تتميّز بعموميتها وصعوبة صياغتها بشكل محدد، وكذلك صعوبة قياسها والتحكم في مدى تحققها، لذلك نجد أنّ المعلمين يتجاهلون هذا النّوع من الأهداف، ونجدهم يركّزون أكثر على الأهداف المعرفيّة[1]. ولعلّ هذا الأمر هو الباعث على الأهمية التي يضطلع بها أدب الأطفال بشكل عام، و المسرحيّة بشكل خاص في التأثير في شخصية الطّفل وتشكيلها؛ إذ يصبح دوره مكمّلاً ومتمّماً لدور المنهاج المدرسي، ويصبح المبدع مشاركاً مهمّاً للمعلم في عملية التنشئة الاجتماعية للطّفل.

وقد تمّ تناول الأهداف الوجدانية في أكثر من تقسيم، ويُعدُّ تقسيم (كراثول)[2] من أكثرها شهرة، فقد طوّر هذا النموذج، وقسّم الأهداف الوجدانية إلى خمسة مستويات شملت:

1. **مستوى الاستقبال**: وموضوعه الوعي بوجود مثير ما، والرغبة في استقبال المثيرات، والانتباه لهذه المثيرات.
2. **مستوى الاستجابة**: وموضوعه الانصياع والطاعة للمثيرات، والرغبة الحرَّة في الاستجابة، والارتياح للاستجابة.
3. **مستوى التقييم**: وموضوعه، تفضيل الموقف وإعطاؤه قيمة، ومن ثمّ الالتزام بالموقف.

---

(1) عتوم، علم النفس التربوي (النظرية والتطبيق)، ص46

(2) المرجع نفسه، ص44

4 . **مستوى التنظيم**: موضوعه تنظيم الاتجاهات والقيم، والتوصّل إلى منظومة قيمية.

5 . **مستوى التمييز**: وموضوعه تمثّل القيم وإشهارها، وتكامل الأفكار والمعتقدات والاتجاهات والقيم في فلسفة واضحة للحياة.

ويرى العتوم[1] أنّ تحقيق هذه المستويات يؤدي إلى أن يطوّر الفرد فلسفة شاملة للحياة، وطريقة في التعامل مع الآخرين؛ ليدرك الأشياء والمثيرات في ضوء فلسفةورؤية واضحة للأمور ويقودنا هذا التصنيف بالضرورة إلى وضع تعريف للقيم والاتجاهات رغم صعوبة هذا الأمر؛ فقد تعددت التعريفات وتنوّعت وكثرت بقدر كثرة الباحثين الذين تناولوها في أبحاثهم ودراساتهم، ويؤكد هذا الامر صالح أبو جادو الذي أورد عشرة تعريفات للقيم وستة عشر تعريفاً للاتجاهات[2]، كلها تصبُّ في بوتقة واحدة، ولأنّا لسنا بصدد تتبع تطوّر هذين المفهومين، فإنّنا سنكتفي هنا بإيراد بعض من هذه التعريفات، ومنها ما خلص إليه أبو جادو نفسه من التعريفات التي أوردها فهو يُعرّف الاتجاهات بأنها[3]:

"مجموعة من الأفكار والمشاعر والإدراكات والمعتقدات حول موضوع ما، توجّه سلوك الفرد، وتحدد موقفه من ذلك الموضوع"؛ أمّا معجم المصطلحات التربوية، فيعرّف الاتجاه بأنّه[4]: "حالة من الاستعداد العقلي تولّد تأثيراً دينامياً على استجابة الفرد، تساعده على اتخاذ القرارات المناسبة، سواء أكانت بالرفض أم الايجاب، فيما يتعرض له من مواقف ومشكلات".

ويكاد هذا التعريف يتطابق مع ما قاله رزق عبد النبي الذي يرى في الاتجاهات محصلّة سلوك استجابات الفرد من حيث التأييد أو المعارضة إزاء موقف أو موضوع ما إلى درجة معيّنة من الشدّة التي يمكن قياسها بالدرجات التي تحددها

---

(1) عتوم، علم النفس التربوي (النظرية والتطبيق)، ص45

(2) أبو جادو – سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، انظر ص189 . 214

(3) المرجع نفسه، ص191

(4) اللقاني، معجم المصطلحات، ص7

الاختبارات المُعدّة لذلك [1] مما يعني أنَّ الاتجاه عنده هو : "الاستعداد للوقــوف مــع شيء أو إنسان أو موقف، أو ضدّ واحد منها بأسلوب معيّن، حُبّاً أو كراهيةً، أو خوفاً أو استياءً إلى درجة معيّنة من الشِّدَّة[2].

والاتجاه عند عبد الرحمن عدس[3] "يمثل حالة أو وضعاً نفسياً عنــد الفــرد يحمل طابعاً إيجابياً أو سلبياً تجاه شيء أو موقف أو فكرة أو ما شابه مــع اســتعداد للاستجابة بطريقة محددة مسبقاً نحو مثل هذه الأمور، أو كلّ ما له صــلة بهــا "[4].

ويرى عدس أنّ أفضل تعبير لحالة الاتجاه وأوضحها هي التعبيــر الــذي يتــضمن عبارة (أحبُّ) و(أكره) فهذه العبارة تمثّل لحالة الدافعية، التي تُحرّك ســلوك الفــرد قريباً من الإيجابية أو بعيداً عن السلبية، وهي مواقف تلقائية تعبّر عن مشاعر الفرد الحقيقية دون مواربة أو تزييف[5].

أمّا القيم (لغة) جمع ومفردها قيمة ومعناها بالكسر ما له قيمة إذ ا لم يدم على شيء،وقوّمت السلعة ثمّنتها ، وقوّمته عدّلته[6]. أمّا استعمال كلمة القيمة والقــيم للدلالة على الفضائل الدينية والخُلُقية و الاجتماعية التي تقوم عليها حيــاة المجتمــع الإنساني، فلم يرد في المعجمات القديمة ولا الحديثة، غير أنَّ لجنة من مجمع اللغــة العربيّة في القاهرة رأت أن استعمال القيمة والقيم للدلالة على هذا المعنى المحــدث جائز من قبيل المجاز المرسل[7].

ا لقيم في الاصطلاح التربوي فيخلص أبو جادو إلى أنّها معايير وجدانيــة وفكرية يعتقد بها الأفراد، وبموجبها يتعاملون مع الأشياء بالقبول أو الرفض[8]، أمّــا

---

(1) رزق، المسرح التعليمي، ص21

(2) المرجع نفسه، ص21

(3) عدس، عبد الرحمن، مبادئ علم النفس، دار الفكر، عمان، ط1، 2000، ص234.

(4) المرجع نفسه، ص234

(5) الفيروز أبادي، القاموس المحيط، ج4، ص165 ، 166

(6) مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ج2، ص798

(7) أمين، محمد شوقي، الألفاظ والأساليب، مجمع اللغة العربية في القاهرة، الهيئــة المــصرية العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، 1985، ج2، ص215.

(8) أبو جادو، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، ص206

معجم المصطلحات التربوية فيعرّف القيمة بأنّها: المبدأ أو المستوى أو الخاصيّة التي تعتبر ثمينة او مرغوباً فيها، والتي تساعدنا على تحديد ما إذا كانت بعض الموضوعات جيّدة أم رديئة، حسنة أم سيّئة، صحيحة أم خاطئة، مفيدة أم عديمة الفائدة، مهمة أم عديمة الأهمية، و تلك الموضوعات قد تكون أفكاراً أو قراءات أو أشخاصاً أو أفعالاً أو أشياء، والفعلُ يُقيّم يعني تحديد فائدة شيء ما [1]. فعندما يقول شخص ما :أنا أقيّم صداقتك: أي إنّي أدرك مدى ما يعود عليّ من فوائدها. وبعدُ فإنّ السبب الذي يجعل الشخص مرغوباً في صداقته قِيَمُهُ التي يؤمن بها، فنحن عندما نتحدث عن قيم شخص ما، فإنّنا نشير بالضرورة إلى تقييم أفكاره المجرَّدة والمبادئ والمقاييس التي يسترشد بها سلوكه.

وبرغم ما قد يبدو من تشابه بين مفهومي القيمة والاتجاه فإنّ بوسعنا أن نحدّد فروقاً بينهما تتمثّل في أنّ القيمة أكثر ثباتاً وديمومة من الاتجاه، بل تعتبر أساساً له، وهي مغلقة بدرجة أكبر، وتوّجه السلوك بدرجة أعلى، كما تكون القيمة ذات طابع اجتماعي بدرجة أكبر من الاتجاه وتوّجه السلوك بدرجة أعلى، وإذا كانت الاتجاهات تأخذ محاور السلب والإيجاب، فإنّ القيمة تنطوي على جانب تفضيلي، ولذلك فإنّ مفهوم القيمة يتميّز بعمومية أوسع من الاتجاه، مع أنّ الاتجاهات أكثر تعدّداً وغزارة من القيم.

وخلاصّة القول إنّ القيمة تشير إلى غاية مرغوبة، بينما يشير الاتجاه إلى موضوع يحبّه الشخص أو يكرهه، وبناء القيم التربوية كما يرى أبو جادو [2]. مسؤولية عامّة تسهم فيها التنشئة الاجتماعية كعملية تربية وتعلّم وتعليم، بمؤسساتها وأدواتها –ومنها المسرحيّة ويشير هذا البناء إلى العملية التي يتشرَّب فيها الأفراد مضامين النظام القيمي للمجتمع الذي يعيشون فيه ويتعرّفون على الأحكام المعيارية للصّواب والخطأ والخير والشر، وما هو حقيقي وما هو زائف.

---

(1) اللقاني، معجم المصطلحات، ص185

(2) أبو جادو، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، ص214

6.3 القيم التربويّة في المسرحيّات موضـوع الدّراسـة:

إذ كانت القيم هي مجموعة من الأحكام المعيارية المتصلة بمضامين واقعية، يتشربها الفرد من خلال انفعاله، وتفاعله مع المواقف والخبرات، شريطة أن تنال هذه الأحكام قبولاً من جماعة اجتماعية، حتى تتجسّد في مساقات الفرد السلوكيّة، أو اتجاهاته أو اهتماماته، فإنّ هذا الأمر -كما يقول ضياء زاهر في سياق حديثه عن القيم -يوضّح أنّ القيم بكونها أحكاماً، أكثر تجويداً من كُل المتغيرات السيكولوجية، كالاتجاه والهدف والعادة والسلوك والدافع، وسواء ظلّت كامنة أو أمكن التعبير عنها، يسقطها الفرد على الأشياء، والقيم كلها اجتماعيّة أي يتّجه سلوكنا بها إلى المجتمع[1] ومن هنا تتبدّى لنا أهميّة دراستها في سياق حديثنا عن مضامين مسرحيّات الأطفال.

وتعتبر القيم من المفاهيم الأساسية في جميع الميادين النفسيّة والاجتماعية والحياتيّة، وإدراك القيمة كمفهوم يقودنا كما يرى غسّان سنو - إلى شرح السلوك شرحاً وافياً باعتبار السلوك بجملته تعبيراً عن الذات أولاً. ويتعلّم الفرد القيم ويكتسبها ويتشربّها تدريجياً، ويضيفها إلى إطاره المرجعي للسّلوك ويتم ذلك من خلال عملية التنشئة الاجتماعية في المدرسة والبيت والمجتمع، وعن طريق الأدب ومنه المسرحيّة[2]. وكذلك تُستمدُّ القيم من أنماط المعيشة والوضع الطبقي والعائلة والدّين والنظام العام السائد في المجتمع[3].

وتتعدد تقسيمات القيم وتتنوع بكثرة، وبحسب منطلقات كل دراسة تتناولها وقد وقعت على الكثير من التقسيمات في معظم الدراسات والمراجع التي عدت إليها غير أنّ ما فعله أحمد كنعان في دراسته التي تتناول القيم التربوية في أدب الأطفال، جعلني أكثر ميلاً للتصنيف الذي وضعه، فاعتمدت عليه في هذه الدراسة، بصورة كبيرة ولا سيّما أنّه يذكر أنّ تصنيفه خضع للتحكيم المتخصص من أكثر من جهة

---

(1) زاهر، ضياء، القيم في العملية التربوية، سلسلة معالم تربوية، مؤسسة الخليج العربي، 1984، ص24.

(2) سنو، غسّان منير، القيم والمجتمع، دار صادر، بيروت، ط1، 1997، ص19.

(3) بركات، حليم، المجتمع العربي المعاصر، بحث استطلاعي اجتماعي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط6، 1998، ص325.

قبل أن يُعتمد بصورة نهائية مما دفعني إلى أخذ ما يناسب دراستي هنا بصورة مباشرة من هذا التصنيف، وترك مالا يتّفق مع مضامين المسرحيّات فجاء التقسيم على النحو التالي:

أولاً: مجموعة القيم الوطنيّة.

وتعني شعور الطّفل بانتمائه إلى وطنه، واعتزازه به، ومحبته له، والدفاع عنه؛ لتحقيق حرّيته واستقلاله؛ كي يشعر بطعم الطمأنينة والسعادة، ويكافح ضد أعدائه في الداخل وفي الخارج، ويعتز بتراث أمّته، ولغته القومية، وتاريخه وأمجاده، فإذا ما شعر بخطر يتهدده، فإنّه سيرفع شعار التضحية والفداء، حيث تصبح الشهادة قمّة القمم؛ للدّفاع عنه وحماية كرامته، وتحقيق مستقبل مشرق له، وليس الحديث عن الوطن والمواطن والمواطنة والانتماء، بمعزل عن الحديث عن السياسة، وعن مفهوم الوعي السياسي، فالمواطَنة الحقّة والولاء للوطن والانتماء له وحبّه والدفاع عن حدوده وترابه قضية سياسية بالدرجة الأوّلى، وما الجندي أو القائد المنتمي المُخلص اليومَ إلا طفلُ الأمس الذي أُعدّ إعداداً جيّداً، إلى أن وصل عندما كبُر إلى درجة من النضج والوعي والإحساس بالمسؤولية حدّ الاستعداد إلى تقديم روحه رخيصة؛ فداء لوطنه، ودفاعاً عنه وعن حُرّيته.

والانتماء (Loyalty)[1] هو شحنة عقلية وجدانية كامنة بداخل الفرد تظهر في المواقف ذات العلاقة بالوطن على مستويات مختلفة، وفي مجالات متعددة، يمكن الاستدلال عليها من خلال مجموعة من الظواهر السلوكية الصادرة عن الفرد، بحيث تكون تلك الظواهر معبّرة عن موقف الفرد، ورؤيته تجاه ما يتعرض له من مواقف سواء عبّر عنها بشكل إيجابي أو بشكل سلبي. والتربية من أجل المواطنة الصالحة[2] (Good Citizen Ship)[3] هي عملية غرس مجموعة من القيم والمبادئ، والمُثل لدى الأطفال؛ لتساعدهم على أن يكونوا مواطنين صالحين قادرين

---

(1) اللقاني، معجم المصطلحات التربوية، ص38.

(2) المرجع نفسه، ص75.

(3) المرجع نفسه، ص276.

على المشاركة الفعّالة والنشطة في كافة قضايا الوطن، ومشكلاته، وتمثل الناتج النهائي لعملية التّعلّم.

أمّا الوعي السياسي (Political- Awareness) كما يُعرّفه علماء التربية فهو مجموعة من القيم والاتجاهات والمبادئ السياسية التي تتيح للفرد أن يشارك مشاركة فعّالة في أوضاع مجتمعه ومشكلاته، يحللها ويحكم عليها، ويحدد موقفه منها، وتدفعه إلى التحرك؛ من أجل تطويرها وتغييرها. ومن شان حدوث هذا الوعي السياسي أن ينشأ الطّفل التنشئة السياسية (Political Upbringing)[1] الصحيحة، وهي مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي يكتسبها الطّفل من خلال مؤسسات التربية السياسية التي تحمل على عاتقها تربية الفرد سياسياً، كوسائل الإعلام والمدرسة والأسرة، والأحزاب السياسية[2]. وتتحكم هذه المؤسسات والوسائط في توجّهات الطّفل السياسية وتساعده على فهم البيئة السياسية التي تحيط به[3].

وإذا كانت المناهج الدراسية من الوسائط الأساسية في تلك التنشئة، فإنّ المسرحيّة تُعَدُّ من بينها وسيطاً مهماً؛ لما تنطوي عليه من إمكانات معرفية، ووسائل جذب وإمتاع للطّفل، فتقدم له عبر أسلوب شائق مجموعة من المعارف والاتجاهات والقيم ذات الاتصال بالمشكلات والقضايا السياسية، ما يساعد الأطفال على التعامل مع تلك القضايا، وتحكم تصرّفاتهم داخل النظام السياسي، وتجعلهم يسلكون سلوكاً إيجابياً تجاه ما يقابلهم من مشكلات، وقضايا سياسية، وبذا يتشكل لديهم ما يُعرف بالثقافة السياسية (Political Culture)[4].

وعند تشكّل الثقافة السياسية لدى الطّفل تتبلور في عقله جملة من القيم السياسية والوطنية تعكس الشعور بالهوية الوطنية والانتماء للوطن، وتساهم في إعداد الفرد تجاه المشاركة السياسية داخل المجتمع، كالديمقراطية أو الشورى أو

---

(1) اللقاني، معجم المصطلحات التربوية، ص110.

(2) المرجع نفسه، ص256.

(3) المرجع نفسه، ص256.

(4) المرجع نفسه، ص117.

الطاعة والعمل والعدل والجهاد والتضحية، فيؤدّ ي الطّفل من خلال المشاركة السياسية دوره في الحيا ة مستقبلاً حين يصبح راشداً من خلال قيامه بالأنشطة السياسية كممارسة دوره في العملية الديمقراطية بالإدلاء بصوته في الانتخابات، والانتساب للنقابات، وقراءة الصحف السياسية المختلفة، وقدرته على تقييم الموقف السياسي، وبهذا يصبح إنساناً إيجابياً ذا قيمة.

وباستطاعة المؤلف المسرحيّ أنْ يمدَّ الطّفل المتلقّي بالمعلومات السياسية وأن يزيد من حصيلته الثقافية السياسية من خلال جملة أساليب من أهمّها:

1. **أسلوب الإيحاء** **(Gesture Style)**: وهو أسلوب غير مباشر يستخدمه الكاتب باستغلال إمكانات المسرحية الفنية، لإثارة المتعلم ومحاولة تعديل سلوكه، ويمكن أن يقع بالتلميح أو الترهيب أو الترغيب أو التفضيل أو الإغراء أو التحقير أو التقبيح، ومن ذلك استخدام التاريخ ستاراً يلقي عليه إسقاطات معاصرة تشي بما يريد أن يقوله، ورغم التحفظ الذي أحمله تجاه هذا النوع أو الأسلوب، انطلاقاً من إشفاقي على مقدر ة الطّفل العقلية في كثير من الاحيان على فك رموز الرسالة السياسية التي تحملها المسرحيّة، فإنّ هذا لا يقلل بالضرورة من أهمية هذه المسرحيّة كعمل فنّي سوف يفهمه الكبار حتماً، وإن بدا أنّ الرسالة للأطفال، كما أنّ تدريب الأطفال على أسلوب الإيحاء من شأنه مدّ خيالاتهم بآفاق واسعة تعينهم على التأويل لاحقاً.

ولعلّ ما فعله ميثم كريم عاتي في مسرحيته (أصدقاء الشمس) التي فازت بالجائزة الثانية في مهرجان الشارقة للإبداع في الدورة الثالثة (1999) خير شاهد على ما أسلفنا. فإذا كُتب على غلاف هذه المسرحيّة (مسرحيّة للاطفال) فإن لديّ شكاً كبيراً في مصداقية هذه العبارة إذ إنَّ المسرحيّة تتضمن جملة من الرموز الموحية المعبّرة، فالشمس رمز الحرية غائبة ويسود الظلام رمز الظلم، تجسيداً لقول النبي الكريم: "الظلم ظلمات إلى يوم القيامة"، والنار رمز للثورة، والغول رمز الظالمين.

2 . **أسلوب الإيضاح** ***(Clarification Style)*** أي استخدام المسرحيّة في عملية التعلُّم بهدف تعديل السلوك المرغوب فيه وتجنّب السلوك غ ير المرغوب فيه بصورة مباشرة، وسنعرض لنماذج كثيرة من هذا الأسلوب لاحقاً.

3 . **أسلوب الوعظ والإرشاد** ***(Advising & Preaching Style)***[1]: ويعني تقديم الوعظ والنصيحة للتلاميذ بطرق محببة دون مُبالغة؛ للحث على السلوك المرغوب فيه، وتتم في صورة مباشرة على شكل نصائح، وقد تكون في صورة غير مباشرة كالإيحاء، ولها تأثير على النفس، وأول القيم الوطنية:

أ. **محبة الوطن وحرّيّته والدفاع عنه**: وتعني حب الوطن الذي يعيش الطّفل فيه، يتنسّم هواءَه، ويتفيّأ ظلاله وينعم بخيراته، ويحس بالأمن والطمأنينة حيث يرفرف علم الحريّة فوق ربوعه؛ فيجعله متحفَزاً للذَود عن حماه، فيضحّي بالغالي والنفيس، كي يصون شرفه، ويحمي ثراه، وتطالعنا المسرحيّات التي بينَ أيدينا بمضامين كثيرة، تدعو إلى محبّة الوطن، فنرى في مسرحيّة (جوهرة الأميرة):

"هيّا طيروا فوق الدّربِ حيُّوا معنا بلد الحُبّ"[2].

وفي مسرحيّة (الكنز) تبدأ المسرحيّة بأغنية:

" وطني وطني ما أحلاه   دوماً يزهر ما أغلاه

هو في قلبي، هو في نفسي   وأنا أهوى ما يهواه"[3]

والأغنية طويلة تتغنّى بالوطن ومحبته، وتمضي المسرحيّة حتى النهاية في بحث عن كنز نتبيّن في النهاية أنّه الوطن القوي الذي يستمدُّ قوّته من محبّة أبنائه، إذا كانوا اقوياء، ومحبّين له، ومدافعين عنه، ويحتفظون بتراثه وممتلكاته..الخ، فمحبة الوطن هي الكنز الحقيقي:

" أنت الكنزُ... فيك العزّ..."[4].

---

(1) اللقاني، معجم المصطلحات التربوية، ص30.

(2) قرانيا، مسرحية جوهرة الأميرة، ص154.

(3) الخواجا، مسرحية الكنز، ص187.

(4) المصدر نفسه، ص206.

والمحبّةُ للوطن تقتضي أن ينتفض أبناؤه، لكي يرفعوا عنه الظُّلم، ويطـــردوا الظالمين اللصوص، بحثاً عن الحريّة والكرامة، كما حدث في مسرحيّة أصدقاء الشمس، وهذا يتطلّب صبراً وتضحية وطول نَفَس.

ونقرأ في مسرحيّة (بيت الأسماك) عبارة معبّرة، لابُدّ أن تعلــق فـــي ذاكرة الطّفل:

"أخطبوط: إذا تركنا هذا البيت لقرّوش الشرير، وبنينا بيتــاً آخــر ستطمع فينا القروش الأخرى، وسيعلمون أننا غير قادرين على الدفاع عــن بيتنا"[1].

وهذه العبارة تلخّص فكرة المسرحيّة، فالبيت (الوطن) والدفاع عنه واجــب مقدّس؛ وذلك حتى يعلم الأعداء أنَّ لهذا البيت أصحاباً يدافعون عنه، ويحمونه، ويفتدونه بأرواحهم، فمحبة الوطن تقتضي من أبنائه حمايته، والحرص علـــى حُريّته، وفداءَه بالأرواح إن لزم الأمر. وهذا الأمر لابد أن يستقرّ فـــي وعـــي الطّفل الذي ستوكل إليه في المستقبل مسؤولية حمايته.

ب) **الاعتزاز بالانتماء**: وتعني أن يشعر الطّفل بالفخر والكبريـــاء؛ لأنّـــه ينتمـــي لأمته، وهذا سيظلُّ مُحرّضاً له على الولاء والاعتزاز بانتمائه لها، ولهذا نجـــد انّ مسرحيّة (ميشو) تنتهي بأنشودة تتغنّى بالعروبة:

"من النيل للفرات ومن طنجة لحضرموت

شعب عربي الصفات

سوف نزرع الرّمان والزيتون والأمان

ونحرّر الأوطان

يا أحبابي كان ياما كان في قديم الزمان

شعبٌ لا يرضى الهوان"[2]

وإذا كانت المسرحيّة تتحدث عن أسطورة بابلية، إلا أنّها تريد أن يقف المتلقّي الطّفل في نهايتها على ربط ما حدث في المسرحيّة بتاريخ أمّتـــه. وأنّ

---

(1) عطاالله، مسرحية بيت الأسماك، ص50.

(2) قلعجي، مسرحية ميشو، ص79.

المعنى العربيّ مقصود فيها، فالواقع الراهن الذي يبدو في صورة هزيمة وذُل وانكسار، لابُدّ أن ينتهي، وتشرق شمس هذا الشعب عربي الصفات، فيحـــرر الأوطان المحتلة، كي لا يُصاب الطّفل بإحباط يولّد قطيعة بينه وبـــين هويتـــه القومية، فيتخلى عنها.

ومع أنّ مسرحيّة (الكنز) لا تذكر وطناً بعينـــه، ولا تتطـــرق للعروبـــة تحديداً، فإنّ المسرحيّة عربيّة موجّهة للطّفل العربيّ، ولذلك تفتتح المـــسرحيّة على أغنية تتغزل بالوطن:

"وطني وطني ما أحلاهُ

دوماً يزهر ما أغلاهُ... الخ"[1]

وتمضي الأغنية في وصف الوطن بالقلب والنفس، وبالطيـــب والعنبـــر، والشمس والأمل الأخضر، والنور والدرب الأخضر ... وغيرها. ومـــا هـــذا إلا تكريس لمبدأ حبّ الوطن، والاعتزاز بالانتماء إليه، وهـــذا المـــدخل الـــوطني المعبّر سيقود في النهاية إلى الرسالة الختامية التي يريد الكاتب إقرارهـــا فـــي وعي الطّفل وتتعلق بضرورة غرس روح الانتماء للـــوطن بطـــرح الـــسؤال الجدلي: كيف يكون الوطن قويّاً؟ هذا السؤال سوف يستقر فـــي عقـــل الطّفـــل وذاكرته، وسيظلُّ يردّده، ومهما قدّم له من إجابات كلّها صحيحة ستظل هـــذه الإجابة ناقصة، ويظل السؤال يحتمل المزيد من الإجابات، فالوطن كما تقـــول المسرحيّة، يكبر بالحب ويُزهر، ويثمر فهو الأمل والحلم والكنز الغالي، ولذلك يكون المشهد النهائي إخراج علم الوطن من الصندوق (الكنز) وتقبيله، ورفعه عالياً مع النشيد له.

ج) **الكفاح ضد الأعداء**: وتعني النضال المستمر ضد الأعداء سواء كـــانوا فـــي الداخل أو الخارج، والسهر لكشف مكائدهم، وهذا يتطلّب الوعي واليقظة لدى الفرد؛ لتحقيق ذلك. وإذا كان (ميشوقة) ظهر عدوّاً للصياد، فإنّ هذه ليـــست عداوة دائمة، وإنّما تدخل من باب الغرور والتكبّر، وكذلك الحال مع كيدو، إذ ما يلبث أن يتحوّل إلى صديق مساند له في صراعه مع خمبوب مارد الغابـــة،

---

(1) عطاالله، مسرحية الكنز، ص187.

ويتّحدان في مواجهته مدعومين بشمخة وزكزك، وبدعاء ميسون الوالدة لهما . وينتهي كفاحهم، ضدّ العدو بالانتصار عليه، بل وجعله قوة خيرٍ تتراجع عن الظلم والعدوان.

والعدو الذي احتلّ أرض الجدّ، والوطن بأسره يُمارس الجدُّ دوره في الكفاح ضده، مما يؤدي إلى وقوعه في الأسر، وتتابع (كندة) الكفاح، بالاستعانة بالشمس والكواكب، مما يؤدي إلى تراجع الظالم عن ظلمه، وتحرير الوطن.

ويتخذ الكفاح ضد الأعداء الداخليين صورة مؤثرة في مسرحيّة (أصدقاء الشمس) يبدأ بامرأة ضعيفة تمثّل صوت الضمير ويساندها بعد تردد رجلان، وما يلبث هؤلاء الثلاثة أن يشعلوا نار (الثورة) ويدفعوا كل الناس إلى إشعال نيرانهم، فيهرب الأعداء، الذين يمثلون الباطل، وينتصر الناس (الحق) ويتحرر الوطن وتشرق الشمس (الحرّيّة).

والكفاح ضدّ الأعداء مدعاة لنبذ الخلافات الجانبية بين الإخوة، والأصدقاء، حين يكون العدوّ المشترك خارجياً وهو كذلك مدعاة للتقريع والإنكار، ومن ذلك ما نراه في مسرحيّة (ميشو): "كيف تتقاتلان وهناك من يحتلُّ أرضكما؟"[1].

ومع أنَّ المسرحيّة تصوّر المارد تصويراً مخيفاً، إلا أنّ قداسة المهمة التي ألقيت على عاتق ميشو وكيدو جعلتهما ينتصران ويحرران الوطن وجعلت أغنية الختام: "سوف نزرع الرّمّان ونحرر الأوطان"[2].

وللسبب ذاته فقد انهزم اللص الذي دخل بيوت الإخوة جميعها في مسرحيّة (عائلة الألوان) عندما توَحّد الإخوة، وطُرد قرّوش أمام اتحاد الأسماك أصحاب البيت (الحق)، عندما أخلصوا كفاحهم وجهادهم.

د) **التفاؤل بالمُستقبل المُشرق للوطن**: وتعني شعور الفرد بأنّ كلّ أفراد الوطن ينعمون بالسعادة والعدل والحُريّة، وبذا يكون مطمئناً إلى مستقبله فيه. وهذا بالضبط ما رَمَتْ مسرحيّة (أصدقاء الشمس) الوصول إليه، فالشمس تشرق،

---

(1) قلعجي، مسرحية ميشو، ص62.

(2) المصدر نفسه، ص79.

والظلم ينهزم، وتشتعل (الثورة الشعبية) ويفرّ اللصوص، ويفرح الناس، وتختفي المرأة، قائدة الثورة بين الجموع المحتفلة بالنصر، وهي التي خرجت من بينهم أصلاً، وتغني المجموعة:

يا شمسنا عدت لنا فإنّنا أحباب

لا تغربي عن حيّنا فيكثر الأغراب[1]

وبالطريقة ذاتها تنتهي مسرحيّة (عائلة الألوان)، فيلتئم شمل العائلة، ويصفو جوّ الإخوة، ويدعوهم الأحمر (الأناني) بعد أن عاد إلى طريق الأخوّة والصواب - إلى بيته، وبعد أن يتعانق الإخوة، وتُرفع الأسوار (الحدود)، ويرفرف الحبُّ على الجميع، ويزهر المكان بالورود والأشجار والأعشاب، ويتحول إلى حديقة، ويأكلون طعاماً واحداً، ويشربون شراباً واحداً رمز الأخوّة والصداقة والخير والعدل والمساواة.

هذه النهاية لا تُعبّر في الحقيقة عن واقع يراه الطّفل ويعيش فيه، ولكنّها تشكّل غاية وحُلماً وأملاً وتفاؤلاً بمستقبل قد يأتي على هذه الصورة المشرقة، ومثلُ ذلك ولكن بصورة تتسع، لتشمل كل الكون (الأرض والكواكب الأخرى) نرى (رسالة من المريخ) تنتظر:

درباً لبُناة الأجيال، لغدٍ يبنيه العُظماء[2].

ثانياً: مجموعة القيم الاجتماعية.

وهي مجموعة الصفات النبيلة التي يتحلى بها المرء في مجتمع ما عبر القنوات التي يكوّنها مع الآخرين، من خلال التعامل القائم على المحبّة المتبادلة لاحترام، حيث يُقدّم المساعدة لكل من يحتاج إليها، منطلقاً من انتمائه إلى أسرته الصغيرة، ومحبته لأهله وللآخرين وتقديره لهم، والعمل على تنمية الروح الجماعية بين الأفراد، والتعاون معهم، بما يعود بالمنفعة المتبادلة، عبر المصلحة الجماعية لأفراد المجتمع جميعهم تنمية حبّ الإيثار في النفوس . والصداقة لتوثيق روابط العلّاقات الاجتماعية المبنية على الاحترام المتبادل. ومن هذه القيم:

---

(1) عاتي، مسرحية أصدقاء الشمس، ص57.

(2) عبيد، مسرحية رسالة من المريخ، ص111.

1 . محبّة النّاس الآخرين واحترامهم ومُساعدتهم .

وتعني تنمية ا لعلّاقة بين الفرد والآخرين من أبناء المجتمع، وتوثيق روابط الصلات الصادقة بينهم على أساس الاحترام المتبادل وتقديم المساعدات للمحتاجين منهم بما يحقّ ق الخير، ويعود بالمنفعة على المجتمع، فإذا سادت المحبة بين الناس عمّ الخير، وانتشر الأمان، وهذه قيمة تنتشر بكثرة في معظم المسرحيّات . فالديك يعترف للدجاجة بحبه لها : "الديك آسف يا دجاجة، أنا أحبك يا دجاجة "[1] والأمير سيف يحبُّ الناس كلهم، الأطفال منهم بشكل خاص، ويسعى للتقرّب منهم، والأمير قاشو يحبُّ الناس كلهم، ويرى أنّ ه قوي بعقله و غنــي بمحبة الناس "[2] وتركّز مسرحيّة ميشو كثيراً على المحبّة التي يجب أن تسود بين الناس، وتتكرر في غير موضع منها: "ع الأطفال يفرحون، كي يحبك الشعب "[3] ففي هذه العبارة دعوة إلى الأسباب التي تُفضي إلى الفرح؛ كالتعليم والا كتفاء، وتأمين الغذاء والمحافظة على الصحة، والشعور بالحريّة والبُعد عن الظلم والتَّجبُّر، وكُلّ ذلك يجعل النّاس يحبون الحاكم ويخلصون له، ويقدمون له الولاء، بل ويفتدونه بأرواحهم . ويقول قاشو : "أنا يحبني كل الناس؛ لأنّني أحبهم"[4].

والناس كلهم يحبون عفيفاً في مسرحيّة (سلّة الخير):

صيادون نعيش أحبّة تجمعنا أنغام محبّة[5]

ولذلك فهم يسعون إلى مساعدته . والفتى المتوسط يحب الناس؛ ولذلك يساعدهم (الحطاب، والعجوز)، ومحبة الناس تجعل الوطن قوياً كما تقول مسرحيّة (الكنز):

" طفل5 : قوّة الوطن تكون بمقدار حبّ الناس لبعضهم"[6]

---

(1) معوّض، مسرحية الديك، ص4 .

(2) قلعجي، مسرحية ميشو، ص52 .

(3) المصدر نفسه، ص56 .

(4) المصدر نفسه، ص51 .

(5) العواني، مسرحية سلة الخير، ص115 .

(6) الخواجا، مسرحية الكنز، ص202 .

وكذلك: "حُبُّ كلّ ما في الوطن من أزهار وأشجار"[1]

أمّا الحقد والكراهية فتفضيان إلى التشرذم والتفتت العرقي والطائفي؛ مما يجعل الوطن لقمة سائغة للأعداء وليس هذا أمراً بعيداً عن قدرة الطّفل العربيّ على التّصوّر والتخيُّل فواقعه يفيض بمثل هذا. ورأينا كيف استطاع اللّص سرقة جميع البيوت عندما كان الأحمر يدفع كلبه لحراسة بيته فقط.

وتبرز محبة الآخرين كقيمة من خلال ما يبذله الطّفل ورفاقه من جهد في سبيل المطر، وفي ما تقوم به كندة في مسرحيّة (رسالة) وفي ما يفعله الأمير سيف من أجل الآخرين، وفي جوّ الألفة الذي يسود في مسرحيّة (بيت الأسماك). وتمثّل هذه القيمة واحدة من القيم التي تنتشر بشكل لافت في مسرحيّات الأطفال وإلا فما الدافع وراء نضال المرأة التي تسعى من أجل إخراج زوجها من السجن طوال المسرحيّةليتبين في النهاية أنّه لا زوج لها فهي لم تتزوج بعدُ، وما ذاك إلا من أجل محبتها للناس. وفي هذا دعوة للطّفل لتغليب مصلحة المجموع على المصلحة الشخصيّة بل ذوبان الفرد في المجموع.

2. محبّة الأهل واحترامهم وتقديرهم.

وتعني تقوية وشائج القُربى بين أفراد الأسرة الواحدة، التي تُعدُّ نواة الأسرة الكبيرة في المجتمع، وغرس حقيقة أنّ الفرد الذي يُقدّم الخير لأسرته يكون عضواً ناجحاً وصالحاً لوطنه وأمته، ولابدّ من تقدير دور الأبوين، واحترامهما والاعتراف بفضلهما؛ لما أعطوه من محبتهم وعَرقهم وجهدهم وسهرهم، ورعايتهم؛ لتنشئة أبنائهم النشأة القويمة السليمة وهي من أجلّ الروابط المقدسة التي تجمع أفراد المجتمع. وإذا كانت محبة الناس قيمة أخلاقية وتربوية عالية -كما ذكرنا- فالأقربون أولى بالمعروف،وأولى بالمحبة من غيرهم. وقبل أن نتوقف مع مسرحيّة (عائلة الألوان)التي هي خير مثال للمسرحيّة التي تدعو إلى حب الأهل، واحترامهم وتقديرهم، نعرض لبعض الأمثلة التي تتغنّى بمحبة الأهل وتشيد بهم كقيمة ذات قدر كبير من الأهمية.

---

(1) الخواجا، مسرحية الكنز، 203.

إنَّ حُبَّ الأهل هو ما دفع الأميرة بدر الدجى إلى تقديم أكبر جوهرة في تاجها لمن يقدّم الدواء لوالدها، وحبُّ الأمّ لأبنائها هو مبعث إشفاقها عليهم من خوض المغامرة في المسرحية ذاتها، والفتى المتوسط يعزو سبب نجاحه في المهمة إلى رضا الوالدين "أبي، أمي، إخوتي، أطلب منكم الدعاء"[1]. وكذلك دعاء والده ووالدته له، وهذا الأمر يجعل الوطن قوياً كما يُذكر في مسرحيّة (الكنز):

"إنّ قوّة الوطن تبدأ من حب الوالدين، وتنفيذ نصائحهما"[2] فهل يمكن أن يُبنى وطن والبنية الصُغرى تنخر فيها آفات الكراهية والحقد؛ إنّ المسرحيّة تلمّح إلى أنّ حُبَّ الوطن يبدأ من الأسرة فهي المدرسة الأوّلى التي يتلقى فيها الطّفل أبجديات الحياة. والصيّاد في مسرحية (ميشو) يُحبُّ عائلته؛ بل ينسب سبب سعادته في الحياة إلى أنَّ له زوجة وثلاث بنات وطفل، يصطاد السمك ويبيعه ويطعمهم، فهذا يجعله أسعد من الملك. وفي المقابل تتصدى ابنته للدفاع عنه عندما يحاول ميشو مصادرة صيده، مثلما تتصدى كندة، للدفاع عن جدّها بوجه المحتلّ. وميشو رغم جبروته وقوّته محبٌّ لابنه، عطوف عليه، مطيع لوالدته. وصبيحة تتحمل الجوع في (سلّة الخير) طاعةً لزوجها، وهو يشفق عليها رغم معاناته، ويعاملها بحنّو ورفق، وعندما يرى ما تعانيه من الجوع يطلب إليها أن تأكل من السّلة، رغم رفضه هو.

أمّا الأميران (قاشو وسيف) فكلاهما محبٌّ لأهله، قاشو يُحبُّ والده، وينصحه ويخاف عليه، ويحترم جدّته ويحبها، والجدة تحبُّ ابنها، وتؤاخي بينه وبين كيدو، وتحب حفيدها، والأمير سيف الذي يعاني من شدّة خوف والديه عليه، ورغم عناده فإنَّه يحرص دائماً على رضاهما، ويربط به سعادته. وأما الملك والملكة فإنّ حماية الأمير هي هاجسهما وتتلخص مهمتهما في الحياة بتوفير الأمن له وإسعاده، واللهفة التي يبديانها عندما يضيع ويختطف ما هي إلا دليل محبة.

أمّا المسرحيّة التي تسود فيها هذه القيمة، وتشكّل مضمونها وفكرتها فهي (عائلة الألوان)، والعنوان يفصح بما تريد المسرحيّة أن تقوله، وتصوّر لنا العائلة (إخوة وأخوات) يسمُ الخلاف علاقاتهم ببعضهم بعضاً؛ ففيهم الأناني، وفيهم المحبُّ

(1) قرانيا، مسرحية جوهرة الأميرة، ص139.

(2) الخواجا، مسرحية الكنز، ص203.

للسيطرة، والكسول، والإيجابي، وتظل كلمة المحبة تتردد طوال المسرحيّة، على شكل دعوة موجّهة لهم جميعاً:

" الأزرق: بين الإخوة التسامحُ يؤدي إلى الصفاء، والصفاء يؤدي إلى الحبّ والصّداقة، والحبُّ والصداقة أمان، والأمان حياة، والحياة عطاء"[1].

ويُلخص هذا القول القيم التي يجب أن تسود بين الإخوة. وتطرح المسرحيّة السؤال التالي:

" الخضراء: ماذا جرى لكم؟ أنسيتم أنّكم عائلة واحدة؟ كلٌّ منكم الآن يفكّر في نفسه فقط. ماذا حدث؟ لماذا لا تخافون على بعضكم؟... لماذا لا يجمعكم الحُبُّ؟"[2].

ويأتي الحلُّ في النهاية:

" الخضراء: ليس الحلُّ في أن نضع أسواراً بيننا، لكن الحلَّ هو أن يُحبَّ كلٌّ منّا لأخيه ما يحبُّ لنفسه "[3] هذا الحلُّ إيماني خالص فالنبي الكريم يقول "لا يؤمن أحدكم حتى يُحبَّ لأخيه ما يُحبُّ لنفسه".

وإذا كان في المسرحيّة -فيما أرى- إسقاطات سياسية معاصرة تعكس واقع أمّة هي في الأساس أسرة كبيرة ممثلة في عائلة صغيرة، فما صوّرته المسرحيّة، لا يعدو أن يكون تبصيراً للطّفل بواقع أمّته العربيّة، التي يسودها التفكك والتفرّق وتفصلها الأسوار (الحدود)، وتنشب الخلافات بين أقطارها، في ظلّ أنانية الفرد أمام مصلحة المجموع، وأمام الوحدة العربيّة (الأمل والطموح) التي لا تقوم أبداً: "إنَّ أمنهم في اتحادهم وليس في تفرّقهم "[4] وهناك دعوة للطّفل إلى التفكير: "فكّروا في أنَّ الجماعة قوّة "[5] ويتمثل الحلُّ أمام الطّفل لمشاكل أسرة صغيرة في أنّه "لابدَّ أن يسود الحبُّ كُل العائلة "[6] والطّفل مدعوٌّ الآن إلى توجيه سلوكه توجيهاً إيجابياً تجاه

---

(1) شهاب، مسرحية عائلة الألوان، ص16.

(2) المصدر نفسه، ص16.

(3) المصدر نفسه، ص22.

(4) المصدر نفسه، ص23.

(5) المصدر نفسه، ص22.

(6) المصدر نفسه، ص31.

أسرته الصغيرة، بما ينعكس أماناً واستقراراً على صورة المجموع (الوطن) فيساهم في بناء وطن آمن يسوده الرخاء والسعادة، وبذا يكون عنصراً مفيداً لعائلته ووطنه ولعلّ المسرحيّة تريد الانتهاء إلى حقيقة أنّ الألوان بما بينها من اختلاف تشير إلى الاختلافات بين أفراد الأمة في الأديان والأعراق والأفكار ولكنّ هذا لا يُعيق وحدة الأمة فالوحدة إنّما تكون في التنوع، وشريطة أن يتوافر الحب والتراحم بين مكوّنات الاوطان والأمم وتكاد المسرحيّة تقول ذلك صراحة.

3. التعاون وتنميّة الرّوح الجّماعيّة:

وتعني هنا غرس المحبة بين أفراد المجتمع، القائمة على حقيقة أنَّ كُلَّ فرد بحاجة إلى جهد الآخرين، وأنّه جزء من هذا المجتمع، وأنّ جهده لا يثمر الثمرة الصحيحة إلا إذا تعاون مع الآخرين تعاوناً فعّالاً وإيجابياً بعيداً عن التواكل والأنانية.

ويبرز التعاون ظاهرة إيجابية في معظم المسرحيّات التي بين أيدينا، فنجد الديك يُقرُّ للدجاجة بأهمية التعاون بين الأفراد: "أنا أؤذن وأنت تبيضين" وفي مسرحيّة بيت الأسماك يتعاون الجميع باستثناء قرّوش في البحث عن حلّ لمشكلة التلوّث، ويتعاونون في بناء البيت، ويتعاونون في التنظيف، وفي التخلص من النفايات الأمر الذي يجلب السعادة للجميع، و يتعاون الجميع في مسرحيّة "الدبّ الطماع" في البحث عن الطعام، إلى أن يجدوا شجرة التفّاح، ثم يتعاونون في إعادة الدبّ إليهم وتقسيم الثمار "نتعاون في جني الرزق، نقسمه دوماً بالعدلِ"[1]. وفي مسرحيّة جوهرة الأميرة، يقول الحطّاب العجوز للشّاب البدين: "الحياة يا بُني تعارف وتعاون"[2].

وفي مسرحيّة عائلة الألوان تبرز الحاجة إلى التعاون والروح الجماعية بين الإخوة المتفرقين: "إنّ أمنهم في اتحادهم". ولكنهم عندما يتفقون في النهاية يؤدي تعاونهم إلى النجاح واخضرار الحديقة، وفشل اللص في دخول بيت أي منهم، وهذا ملمح سياسي مهم. ويقود تعاون الاطفال في مسرحيّة الكنز إلى وصولهم لمبتغاهم، وحصولهم على الكنز، ويؤدي التعاون بين ميشو وكيدو إلى هزيمة المارد. وتسعى المرأة في مسرحيّة (أصدقاء الشمس) إلى إقناع الرجلين بالتعاون معها في البحث

---

(1) الهاشمي، مسرحية الدب الطمّاع، ص160.

(2) قرانيا، مسرحية جوهرة الأميرة، ص128.

عن زوجها وفي حثّ الناس على الخروج من بيوتهم، وعندما يحدث ذلك، ويتعاون معها الجميع يشعلون النار (الثورة) فيهرب اللصوص وتشرق الشمس (الحرية).

وتتعاون الشمس والكواكب مع كندة في محاولة لمعالجة المظاهر السلبية على كوكب الأرض، فتنجح في مسعاها في مسرحيّة (رسالة من المريخ).

أمّا في مسرحيّة (الغابة العطشى) فيؤدي تعاون الطّفل والبلبل والأوراق والحارس والقطرات والغيمة إلى نزول المطر وعودة الحياة. ولعلّ إلحاح مؤلفي المسرحيّات جميعهم على هذه القيمة هو ما دفعني إلى إيراد كل هذه الشواهد؛ كي أؤكد أنّ التعاون قيمة مهمة، بل لعلّها تكون من أهم القيم التي يسعى أدب الأطفال عموماً والمسرحيّة بشكل خاص إلى ترسيخها في أذهان الأطفال، فالطّفل فرد في جماعة، إذ هو كائن اجتماعي، ولا يبدو ما يقوم به مهما كان مهمّاً إلا حين يمتزج بجهود الآخرين، ويكون مسخّراً لخدمة المجموع الذي هو جزء منه فالروح الجماعية إن ترسَّخت كقيمة في نفس الطّفل جعلتمنه إنساناً إيجابياً، ولاشك أنّ (يدَ الله مع الجماعة) إنْ (تعاونوا على البرّ والتقوى).

وأختم هذا الموضع بالحديث عن التعاون في مسرحيّة (سلّة الخير) إذ تتضافر جهود كل شخصياتها من أجل مساعدة عفيف حباً ووفاء وتعاوناً منهم معه، فهو نفسه رائد التعاون عندهم: "شيخ الصيادين: أنسيت أنّ جمعية الصيادين التي أسستها أنت جمعية تعاونية تساعد أعضاءَها؟"[1].

فنقول إنّ المسرحيّة التي عرضت لمشكلة عفيف الكبير العاجز الجائع، حلّت مشكلته بتعاون الجميع من أجل الفرد. وهنا يتلقى الطّفل رسالة مفادها أنّه لو تمَّ توجيه السلوك إلى التعاون سيسود العدل والرخاء وتعم السعادة والأمنُ.

4. الإيثــار:

ونعني به أن يؤثر الطّفل زميله على نفسه، حتى لو كان مُحتاجاً، وان يبتعد عن الأثرة، وحب الذّات والأنانية، وأشكال السلطوية والطمع والاستغلال للآخرين، لأن من شأن هذه الأمور أنْ تُفرّق المجتمع، وتشكّل تهديداً لتلاحمه، وترابطه. والإيثار صفة مضادة للعدوان، ويقصد منها التعامل مع الآخرين بنوع من المحبّة

(1) العواني، مسرحية سلّة الخير، ص110.

واللطف، وتقديم العون للمحتاجين، والأخذ بيدهم . وتشير الدراسات إلى أنّ سلوك الإيثار هو سلوك مُكتسبٌ [1]. وهنا تظهر أهمية المسرحيّة التي تُقدّم للطّفل نماذج إيجابية من الشخصيات التي تؤثر غيرها على نفسها . ومن ذلك ما نراه في مسرحيّة (بيت الأسماك)، حين يؤثر كل واحد منهم الآخرين على نفسه بأن يُطلق اسم غيره على البيت الذي بنوه، لكنهم يتفقون في النهاية على تسمية عامة تشملهم جميعاً.

وفي مسرحيّة (عائلة الألوان) يؤثر الإخوة أخاهم على أنفسهم فيعطيه أحدهم أدوات الرسم التي يحبها؛ كي يعبّر بها عن انفعالاته . ويعطيه الثاني جهاز تسجيل وشرائط موسيقية. ويعطيه الثالث كتبه التي يفضلها، لكنه يكون أنانياً، ويؤثر نفسه، ويطلب من الكلب أن لا يحرس إلا بيته هو وهذا السلوك نقيض الإيثار . وقد صوّرته المسرحيّات بصورة منفرّة؛ ففي مسرحيّة بيت الأسماك، يطمع قرّوش بالبيت الذي بناه الأصدقاء، فيحتله ويطرد صغار الأسماك منه، ويطمع الدبُّ بشجرة التفاح التي هي حقٌّ للجميع، ويؤثر نفسه بها.

وفي مسرحيّة ميشو يستأثر خمبوب بالسنابل والزيت ويحرم الناس منها؛ ممَّا يدفع ميشو إلى محاربته. ويؤدي الطمع إلى فضح الحارس في مسرحيّة (الإجاص)، رغم أنّه أبدى سلوكاً إيثارياً حين ألقى بقطعة من الدجاج لدرويش، لكنه رماها له كما لو كان كلباً، وبدا درويش وهو يقوم بالحيلة (البذور) كما لو أنّه يؤثر الملك بها قبل أن يموت بحكم الإعدام الجائر؛ مما دفع الملك إلى قبولها طمعاً في أن يجد من يستطيع الإفادة منها.

ونرى في هذه الأمثلة كيف تُركّز المسرحيّات على غرس قيمة الإيثار في نفوس الأطفال كسلوك حميد ونبذ الطمع والأنانية كسلوك سلبي ومشين.

5 . الصّداقة:

الصداقة لغة المحبّة، والصّديق الحبيب للواحد وللجمع والمؤنث [2] والصداقة من الصدق، والصدق نقيض الكذب، وبهذا تكون الصّداقة هي صدق النصيحة

(1) عدس، مبادئ علم النفس، ص251.

(2) ابن منظور، لسان العرب، انظر مادة (صدق).

والإخاء، والصديق هو المصادق لك والجمع أصدقاء وصدقان وأصدقاء وأصادِق[1].

وهو الصاحب الصادق الودّ جمعه أصدقاء وصُدقاء والصداقة علاقة مودّة ومحبّـة بين الأصدقاء، وصادقه اتخذه صديقاً، وتصادقاً: تصاحبا وتوادّا[2].

وإذا كانت الصداقة تعني الصدق تحقيقاً لمقولة صديقك من صَـدَقك فـإنّ الصديق هو من يعيش معك، والذي يتّحد وإياك في الأذواق، والذي تسرّه مسرّاتك، وتحزنه أحزانك، وقد وردت كلمة صديق بمعنى صاحب صادق الودّ فـي القـرآن مرّتين: "ولا صديق حميم"[3] وفي قوله تعالى "أو مّا ملكتم مفاتحـه أو صـديقكم"[4] والصداقة هي إقامة العلاقات الوديّة المتبادلة بين الأفراد في سنّ معيّنة مبنية علـى احترام متبادل، وهي جزء من العلاقات الاجتماعية الإنسانيّة بين الأفراد في المجتمع الواحد، ويبرز ذلك بشكل واضح عند حاجة الفرد للآخرين سواءً الحاجة الماديّة أو المعنوية، وإذا ما سادت الصداقة الحقّة بين النـاس عـاش المجتمـع فـي سـعادة وطمأنينة.

ويرى أسامة أبو سريع في كتاب خصّه للحديث عن الصداقة أنّهـا علاقـة اجتماعية وثيقة تقوم على مشاعر الحبّ والجاذبية المتبادلة بين شخصين أو أكثـر، وتميّزها عدة خصائص منها التقارب العُمـري، والتماثـل بالـسمات الشخـصية، والقدرات العقلية، والاهتمامات والاتجاهات والقيم والظروف[5].

أمّا في المسرحيّات موضوع الدراسة فإنّ الصداقة التي تقـوم بـين الكلـب والقطّة؛ نتيجة المحاولات العديدة التي قامت بها القطـة بفـضل تـشجيع الأزرق والخضراء لها، بالتودد إليه والتقرّب منه، تضرب مثلاً في سهولة أن يتعايش المرء

---

(1) الفيروز آبادي، القاموس المحيط، ج3، ص245.

(2) مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ج1، ص530.

(3) سورة الشعراء الآية (101).

(4) سورة النور الآية (61).

(5) أبو سريع، أسامة سعد، الصداقة من منظور علم النفس، سلسلة عالم المعرفة، الكويـت، ع 179، تشرين الثاني 1993، ص40.

مع الآخرين في ظلّ صداقة وود، رغم ما قد يبدو من عداوة أبدية "القط والكلب" فلا شيء مستحيل في سبيل الصداقة.

فالصداقة هي التي جمعت بين الأسماك المختلفة، فشكّلت أسرة متحابّة متجانسة يحرص أفرادها كلٌّ منهم على الآخرين. وهي -أي الصداقة- التي وحدّت الاطفال تجاه هدف واحد هو البحث عن المجهول "الكنز" بدافع حبّ المغامرة، وهي التي مكّنت الأطفال في مسرحيّة "الحقيبة الملعونة" من مواجهة خرافة القطّة المسحورة.

والأمير (قاشو) بوصفه صاحب مكانة اجتماعية متميّزة، يُقبل عليه الأطفال صديقاً محبوباً عندما يُثبتُ لهم حُسن نيّته؛ ومثل ذلك يحدث مع الأمير سيف في (جنة الأصدقاء) التي يشي عنوانها بمضمونها، فالأمير يعتبر الصداقة غاية نبيلة وهدفاً سامياً، وقد كان بوسعه أن يفرض عليهم هذه الصداقة بالقوّة، إلا أنّه يبذل من أجلها جهداً (صادقا)، في محاولة كسب قلوب الأطفال من أبناء العامّة، فيحاول نيل رضاهم طوال أحداث المسرحيّة، وتحقيق مطالبهم، في إطلاق سراح آبائهم إثباتاً لحسن النيّة تجاههم، ويعصي أبويه، ويهرب من القصر، ويتعرض للاختطاف كل هذا رغبة في الصداقة، غير أنَّ سلوكه في المسرحيّة يذكرنا بوصف أرسطو في سياق مشابه الصديق المساير الذّي يبالغ كي يكون مقبولاً من الآخرين،[1] إلى الدرجة التي تجعله لا يُعارض في أي شيء حتى لا يسيء للآخرين؛ لولعه بالإرضاء، فهو طوال المسرحيّة يسعى لإرضاء الأطفال -كما ذكرنا- ويقبل في النهاية بسهولة اعتذار من أخطأوا بحقه.

والصداقة تكون في حال الشدّة وحال الرخاء كما يقول أرسطو، وكما يقول ميشو وكيدونخ" البطلان، في الحرب صديقان، في السلم صديقان"[2][3] والصديق يحتاج صديقه في الرخاء والشقاء؛ يشاركه السعادة، أو يقدّم له العون؛ لأنّ الإنسان

---

(1) طاليس، أرسطو، علم الأخلاق إلى نيقوماخوس، تر. أحمد لطفي السَّيِّد (دار الكتب المصرية)، القاهرة، ج1، ص255.

(2) المرجع نفسه، ج2، ص310 - وما بعدها.

(3) قلعجي، مسرحية ميشو، ص71.

اجتماعي بطبعه يحبُّ المشاركة . أمّا الصداقة التي تجمع الديك والدجاجة بعد الخلافات، فإنّها صداقة قائمة على الفضيلة، ولا يحدث فيها بعد الخلاف سوى عتاب ينتهي باعتذار متبادل، فهي صداقة قائمة على احترام متبادل وتقدير .

وتقوم في (رسالة من الـ مريخ) صداقة بين كندة وممثلي الكواكب على أساس المساواة في المكانة الاجتماعية، والاحترام المتبادل، والتعاون، وتبادل الخبرات النافعة؛ مما يُحدث لذّة في نفوس الأصدقاء المحبوبين؛ فساد المرح لقاءَهم عند زيارتهم للأرض .

ثالثاً : منظومة حقوق الإنسان .

ونعني بها القيم التي تتعلق بحريّة الإنسان وكرامته، وحقّه في العيش والوجود والحركة والتّنقّل، والتعبير عن أفكاره، بشكل يضمن حقّه وحقوق الآخرين، وكذلك محاربة الظلم والاستغلال والاستعباد في المجتمع والمساواة بين الناس أمام القانون، وفي الحقوق والواجبات، وأن يكون معيار التمييز بينهم بمقدار ما يقدّمه من جهد للوطن، ومحاربة كلّ أشكال التفرقة بين أفراد المجتمع الواحد، وأن تسود الدعوة الإنسانيّة بين أفراد العالم جميعهم إلى السلام والمحبة والحياة الشريفة الكريمة البعيدة عن الحروب، والتناحر ومن هذه القيم الإنسانيّة :

1 . حريّة الإنسان وكرامته (حُريّة الفرد).

وتعني ممارسة الفرد حريّته كاملة، وهو يعرف حقوقه وواجباته دون ان يسيء إلى أحد، او ان يمنعه أحد من حريّة الحياة والتعبير والتنقل، وان تبقى كرامته مصونه؛ لما يتمتع به من إنسانية تميّزه عن باقي المخلوقات، وأن يُحتَرم ويُقدّر حيثما حلَّ . ونجد هذا المضمون في مسرحيّة " الإجاص الذهبي"، فدرويش الإنسان الضعيف يُعتقل، وتصادر حرّيته ويحاكم بقسوة محاكمة صورية فيحكم عليه بالاعدام لمجرّد أنّه وجد مقصاً صدئاً فدسّه في جيبه، ويسعى مقدم الأمن إلى إلصاق تهمة حرق السوق به، رغم أنّها وقعت وهو في السّجن، كما يلقى معاملة قاسية من حارس السجن، فيُلقِي له الطعام كما لو كان حيواناً، مما يضعه في وضع مهين، يحطُّ من كرامته كإنسان، ولذلك فهو يُسخّر ذكاءَه للخروج من السجن بريئاً، فتصبح الحريّة أقصى أمانيه : "درويش : أرجوك أيها الحارس أن تفهمني أنا أريد أن أشتري

حُرّيتي"[1]، وهذا ما يجعل درويش رغم مظهره شخصيةً تمثّل جانب الخير، وتــدفع المتلقّي إلى التعاطف معه؛ ولذا فهو الذي سينتصر في النهاية، ويكون عقــاب مــن ظلموه (الوزير، ومقدم الأمن، والخازن، والحارس) مصادرة حريتهم.

وتتحدث مسرحيّة (جوهرة الأميرة) عن الحريّة، في آخر جملة فيها، رغــم أن الحديث عن الحريّة ليس في فكرة المسرحيّة، فإنّ العصافير والحديث عن حريّتهــا، وإعادة الفتى المتوسط إياها إلى القفص في اليوم التالي لإطلاقها، هو بيان لمهارته، غير أنَّه عندما يثبت للأميرة قدرته على إعادتها، يخبرها أنّه سيطلقها؛ لأنّــه يحــبُّ الحريّة:

"الفتى المتوسط: ولكنّي أحبُّ الحُريّة لها، وأكره الــسجن والظــلام "[2] وتــشكّل الحُريّة هاجساً في مسرحيّة (أصدقاء الشمس)؛ فالمرأة تسعى منذ البدايــة لإطــلاق سراح زوجها الذي احتجزه الغول في الكهف المظلم، وتنجح في ذلك بفضل الثورة الشعبية التي قادتها، فالاحتجازهنا هو مصادرة الحريّة. والكهف المظلم هو السجن، والغول هو السّجّان. والثورة على هذا الظلم غايتها البحث عن الحريّة للمــسجونين، الذين يحبّون الشمس (العدل)، ولن تشرق الشمسُ كما تقول: "حتى يخرج زوجي من ذلك الكهف"[3] فهذه هي غاية الثورة التي ستنشر الحريّة والعدل: "إذا خرجَ زوجــي وبقية الرجال من ظلام الكهف الذي صنعه الغول، فإنَّ الشمس لن يبقى لهــا عــذر تختبيء به عنّا، تخرج في الوقت الذي يخرج به الرجال "[4]. فالشمس ترتبط بخروج الرجال من الكهف، وتظل المسرحيّة تُلحُّ على هذه الفكرة حتى النهاية، وعندما تنجح الثورة الشعبية، يسقط الظلم، ويهرب الظالم، ويخرج الرجال من الكهــف فتــشرق الشمس. فيتبين أن لا وجود للغول، وما هو إلا الوالي الظــالم واللــصوص الــذين اشتركوا معه، وشروق الشمس دلالة واضحة على الحُريَّة.

---

(1) موصللي، مسرحية الإجاص الذهبي، ص32.

(2) قرانيا، مسرحية جوهرة الأميرة، ص153.

(3) العاتي، مسرحية أصدقاء الشمس، ص16.

(4) المصدر نفسه، ص18.

وتتعرض مسرحيّة "جنّة الأصدقاء" لموضوع الحريّة، فالصيّاد يُسجن؛ لأنّه وقع في خطأ غير مقصود، نجم عنه حريق في القصر، والطبيب يُسجن حتى يَثبُتَ للملك صوابُ رأيه، ويُشفَى الامير، والحاوي يُسجن؛ كي يُغطّي فعلة الوزير، مدّعين أنّه هو الذي كان يراقب الأمير، وليس الوزير، فالسجن ومصادرة الحريّة عند الحُكّام الظالمين (في المسرحيّات) تقع لأتفه الأسباب، وحتى دون سبب؛ ولذا فإنّ الأطفال الذين يعانون مرارة سجن آبائهم يضعون إطلاق سراحهم شرطاً لقبول صداقة الأمير الذي يبحث بدوره عن حرّيته الشخصية بالخروج من القصر؛ ليمارس طفولته الطبيعية مع اطفال في مثل سنّه.

وغير خافٍ ما للحريّة من قيمة، بالنسبة للكبار وللصغار، للبشر والحيوانات، في ظلّ أنظمة تحكم بالظلم عبر التاريخ، وفي كل مكان، ولهذا فإنّ القيمة التالية التي سنبحث عنها في العوالم الفنية التي بين أيدينا هي (محاربة الظلم) الذي يكون السجن أحد أهمّ مظاهره.

2. محاربة الظّلم:

وتعني أن يُكافح الإنسان؛ كي يحقق المجتمع الذي ينتفي فيه الظلم، والاستغلال، والاستعباد، كي ينعَم أفراد العالم بحرّيتهم وكرامتهم، فلا سيطرة للقوي على الضعيف، ولا هضم للحقوق، ولا استهانة بالكرامة الإنسانيّة.

ونرى في مسرحيّة (ميشو ومارد الغابة) الصّراع الرئيس في دفع الظلم الذي وقع من مارد الغابة، فاحتلّ الأرض وسرق القمح والزيتون والزيت، وقطع أشجار الغابة، وهذا ما ينجح فيه ميشو وكيدو، غير أنَّ الظلم لا يُدفع بالظُلم، ولذاك فإنّ المارد يتعرَّض لمحاكمة عادلة، تعيده إلى طريق الصّواب، فيتراجع عن ظُلمه، ويعلن توبته، ولن يُحارب الظلمَ ظالم، فالمسرحيّة في بدايتها تصوّر ميشو حاكماً ظالماً لشعبه، لكن تحالف قوى الخير في المسرحيّة (والدته، وشمخة، والصياد، وكيدو الذي يكره الظلم) ينجح في تحويله من شخصية ظالمة إلى شخصية محاربة للظلم.

وفي (جنّة الأصدقاء) يقع الظلم على الصيّاد والطبيب والحاوي، ويمثّل الأمير الصغير الجانب الخيّر الذي يحارب الظلم، وينتصر للعدل، ويتحقق هذا العدل،

بفضل وقوف الناس مع أميرهم في محنته، فَيَثْبُتُ للملك حسن نواياهم، وهنا نتلقّى من النصّ رسالة تحمل مضموناً واقعياً، يمثّل قضية الحاكم والمحكوم، والثقة بينهما، فالحاكم يشكّ برعيته، وهذا الشكّ يستحيل إلى خوف يسكنه، ويصير عندها كلّ مواطن متهماً حتى يُثبتَ ولاءَه، مع الاعتقاد المؤكد عنده أنّ الولاء المطلق أمرٌ مُحال .

أمّا أصدقاء الشمس (المرأة والرجلان) فهم يناضلون، ويدفعون الناس للنضال، ضد الظلم الذي وقع من الوالي، ورئيس الحرس، واللصوص الذين نهبوا الخيرات، وأودعوا الرجالَ في الكهف . وتحاول المسرحيّة أن تُقِرَّ في وعي المتلقّي أنَّ السبيل لمحاربة الظلم لا يكون بالسكوت والاستكانة بل بفعل إيجابي (الثورة) لِدفع هذا الظلم؛ كي تشرق شمس العدل، وهنا تحقق المسرحيّة ما سمّيناه في موضع سابق الدور التحريضي .

ونجد في مسرحيّة (رسالة من المريخ) ظلماً على وطن كندة وعندما يقف الجدُّ وهو شيخ كبير في وجه المحتلين يُلقي القبض عليه، وتُدفع كندة فتصاب بشلل في ساقيها، لكنها بنضالها واستعانتها بقوى غير بشرية (الشمس والكواكب) تخيف الأعداء، وتحقق العدل، فمحاربة الظلم في هذه المسرحيّة قضية كونية وهي الفكرة الرئيسة فيها .

ويقع على الأسماك اللطيفة ظُلم مزدوج في مسرحيّة (بيت الأسماك)، الأوّل ظلم خارجي لا يستطيعون إيقافه، فالأسماك لا تستطيع منع الإنسان من رمي الفضلات في البحر، ولن تستطيع أن تحول دون تسرّب النفط، فتصنع حلاً عملياً بالاحتماء في بيت تشيّده بنفسها، ولكنها عندما تتعرض لظلم حين يحتلُّ قرّوش بيتها تجاهد بكل قوّة من أجل استعادته رافضة الاستسلام وبناء بيت جديد، فتنجح في ذلك، وينهزم (قرّوش) الظالم .

ورأينا كيف استطاع درويش الفقير الضعيف في مسرحيّة (الإجاص) رفع الظّلم الذي وقع عليه، ومحاربة الظالمين بحيلة ذكية كشفت للملك حقيقة نفسه فندم، وكشفت حقيقة البطانة التي حوله، فأحالهم إلى السجن .

وفي مسرحيّة (الذّب الطمّاع) الذي استأثر بشجرة التّفاح لنفسه، وتحالف مع الأشرار (الثعلب والواوي والخنزيرة) ضد أصدقائه (الحمار والغزالة والعنزة والدّبدوبة) فظلمهم واستولى على حقهم في الشجرة؛ مما دفعهم إلى التعاون من أجل رفع الظلم الذي وقع عليهم بحرمانهم من التفاح. وهنا يكون الحلُّ باستخدام قوّة الخير ضد قوة الشرّ، وهو الحل الذي رأينا معظم المسرحيّات تلجأ إليه، فإن لم يكن، فاستخدام السياسة (الذكاء والحيلة).

3. فضل العدل والمساواة:

وتعني سيادة القانون بين بني البشر، على كُلّ الأفراد بمختلف جنسياتهم ولغاتهم وشعوبهم، وحفظ الحقوق الإنسانية لكل إنسان في هذا الوجود دون تمييز. وإذا كان الظلم آفة، فإنّ العدل والمساواة خير دواء، ولا شكَّ أنّ الطّفل الذي يعتادُ التعاطف مع المظلومين والضعفاء أصحاب الحقّ، ويسعى لمحاربة الظلم الذي تحدّثنا عنه، سيكون سعيداً عند تحقق العدل، فالعدلُ أساسُ المُلك، ويأمر به الدين "إنّ الله يأمر بالعدل "[1] و"إذا حكمتم بين الناس أن تحكموا بالعدل"[2] والعدل غاية القوانين والأنظمة، وهو قيمة اجتماعية وإنسانية وتربوية مهمة، ويكون للوازع الدّيني والأخلاقي والإنساني دور في جعل العدل قيمة أساسية يسعى الطّفل للبحث عنها، كما أنّها تحقق له الحاجة إلى الأمن والاستقرار عندما يشعر بالعدل، فيحترم هذه القيمة ويسعى إليها، غير أنّه لابدّ لكي يحدث هذا من أن نحقق له الوعي أولاً.

والعدل لا ينتصر في واقع الحياة دائماً، وإن كان غاية، ولكن النهاية العادلة، هي ما يجب أن يحدث، و الصّراع بين الخير والشرّ، والظلم والعدل صراع أزلي، وإذا كُنّا ننشد كسب الطّفل إلى جانب العدل، فلابُد أن ينتصر في النهاية، وفي هذا إراحة للطّفل وتحفيز له؛ كي يجعله سلوكاً دائماً له ومفّضّلاً عنده. كما أنَّ المساواة مبدأ هام أيضاً، وعليه فإن إحساس الطّفل بهذه الحقيقة يغرس في نفسه الثقة بالنفس، بأنَّ لا أحد يفضله، كما يجعلهُ غير متعالٍ على الآخرين.

---

(1) سورة النحل، الآية (90).

(2) سورة النساء، الآية (58).

وقد انتصر الحَقُّ للإنسان المظلوم درويش في (الإجاص) وتحقق العدل، فتراجع ميشو عن ظلمه، وتمَّ ترويض الثور المعتدي، وندم خمبوب، وأعاد الحقَّ لأصحابه، وأعلن التوبة، وهرب الوالي وقائد الحرس واللصوص في أصدقاء الشمس، وأعلنت مسرحيّة الدبّ أنالعدل ينشر المحبة، والطمع ينشر العداوة .. والعدل أمطار تهدي لناالأفراح، فالخير ينتصر، والعدل والأمان "[1]. وليس غريباً أن يحكم الظالم باسم القانون حكماً غير عادل كما في مسرحيّة (الإجاص)، غير أنَّ المسرحيّة تُعلن في النهاية أنَّ السجن مكان لبطانة الحكم الذين ظلموا، وارتشوا، وسرقوا، وهذا هو العدل.

وفي (جنَّة الأصدقاء) يسعى الأمير إلى فرض المساواة بالإصرار، فليس معنى أنّه أمير أن يفضل الآخرين، ولا يُعجب هذا الأمر والده الملك، الذي يرى أنّه لا حقَّ للرعية في شؤون الأمير، لكنه يحقق العدل في النهاية، بإطلاق سراح السُّجناء، ويعترف بأهمية الدور الذي يقوم به الشعب في خدمة الوطن، فالناس سواسية في الحقوق وفي الواجبات ، وعندما يأمر الملك بسجن الخاطفين يقول الطبيب هذا عقاب عادل للخاطفين، وبهم يليق "[2] ويصبح الاطفال العاديين أصدقاء للأمير الذي حقق لهم العدل، والنهاية العادلة –كما سنرى لاحقاً- شرط مهم وأساسي في مسرحيّة الطّفل.

4- الدّعـوة للسّـلام:

وتعني العيش بسلام واستقرار بعيداً عن الرُّعب والخوف والحروب والمعارك المدمّرة حيث يشعر المواطنون بالطمأنينة والأمن، وقد ظلّت كرامتهم مصونة وحقوقهم محفوظة، أي تعني السلام بكل معانيه، وليس الاستسلام . والتربية من أجل السلام[3] (Education for Peace) تساعد على تنمية شخصية الفرد؛ لتحقيق السلام بينه وبين نفسه وبين الآخرين بشكل فّعال، ويسعى لحلّ المشكلات التي تواجهه، وتواجه الآخرين على أساس من العدل والحق، والتدريب على مجابهة

---

(1) الهاشمي، مسرحية الدبّ الطمّاع، ص183.

(2) سعيد، مسرحية جنة الأصدقاء، ص74.

(3) اللقاني، معجم المصطلحات التربوية، ص76.

المشاكل والمنازعات في حياته من خلال غرس بعض المفاهيم المرتبطة بها كالأخوَّة والتعاون وحُسن الجوار وأدب الحوار، واتخاذ القرار والعدل وغير ذلك من المفاهيم.

والدعوة للسلام ظاهرة لعين الناظر في رسالة مسرحيّة (أصدقاء الشمس)، التي تنبذ الظلم والكراهية، والاعتداء على حقوق الآخرين، كما تحمل مسرحيّة (جنّة الأصدقاء) دعوة للسلام والصلح بين الملك والشعب، وأن تكون العلاقة قائمة على أساس من الودّ والاحترام المتبادل بين الحاكم والمحكوم، ومع الدول المحيطة والمجاورة، وهذا ما تقدمه مسرحيّة (رسالة من المرّيخ) فالرسالة عنوان المسرحيّة مفادها نبذ الخلافات والحروب بين الدول، والاعتداء على الآخرين والدعوة للعيش بسلام ووئام.

وتصوّر الشمسَ والكواكب عدوّاً مناهضاً للحروب، ورسُلَ خير تتدخل لإحلال السلام بين البشر: "كي يبقى السلام يَعُمُّ الكون، ولكي تبقى الكواكب كُلها تجري في مداراتها هانئة البال. ويتحول كوكب الأرض نفسه إلى جنّة من أعناب وزرع ونخيل، يسوده الحبُّ والوئام"[1]. وغني عن القول هنا أنّ السلام الذي هو قيمة مهمة، هو السلام العادل القائم على إعادة الحقوق إلى أهلها، وعدم الاعتداء على الآخرين، والاعتراف بالآخر وبوجوده.

5. تكريم الضّعفاء:

وتعني الوقوف إلى جانب الأفراد الذين أصيبوا بعاهات أو أمراض منعتهم من ممارسة دورهم كالآخرين، وهذا يتطلب دراسة حالاتهم الفردية وتأمين مستقبلهم كغيرهم؛ كي لا يكونوا عالة على أنفسهم، وعلى مجتمعهم، فالمجتمع بحاجة إلى أبنائه جميعاً، وعليه أن يرعى الجميع دون استثناء، فهو يأخذ منهم ويعطيهم. وهذا الامر محور فكرة مسرحيّة (سلّة الخير) التي دارت حول شخصية عفيف العجوز الضعيف الصّياد الذي لم يعد يقوى على العمل، فيُصرُّ المجتمع على تقديم العون له، ومساعدته ووضعه في المكانة اللائقة، وتوفير سُبُل العيش الكريم له -كما سنرى عند الحديث عن التعاون-.

(1) عبيد، مسرحية رسالة من المرّيخ، ص107.

ورأينا كيف احتلَّ الأغ راب في (رسالة من المرّيخ) أرض غيرهم، مما دفع قوّة خارجية (الشمس والكواكب) إلىمساعدة الضعفاء، الذين احتُلَّتْ أراضيهم، لا سيَّما انّ كندة مُمثّل كوكب الأرض) الجميلة اللطيفة حضرت اجتماع ممثلي الكواكب على كرسي متحرك مما أثار مشاعرهم وأكسبها تعاطفاً.

كما أوضحت مسرحيّة (بيت الأسماك) هذا الأمر من خلال إلقاء الضوء على الظلم الذي لحق بالكائنات الضعيفة، ورعاية الأسماك الكبيرة للصغيرة منها. والاهتمام بسلامتها. مثلما قدّم الطّفل كل ما يستطيع من مساعدة للأوراق الضعيفة المسكينة في (الغابة العطشى)، وساعدته الطيور وحارس الجدول والقطرات والغيمة. فإذا أصبح هاجس الطّفل مساعدة الضعفاء كما فعل الفتى المتوسط في (جوهرة الأميرة) وهمالحطاب والمرأة العجوز، فإنّه سوف يلقى ما يَسرُّه، فإذا رحم الإنسان من في الأرض فسوف يرحمه ربُّ السّماء.

وبهذا نكون قد وقفنا على جُملة من القيم الإنسانيّة التي من شأنها إذا غرسناها في نفوس المتلقّين من الأطفال، المساهمة في خلق مجتمع إنساني إيجابي سعيد يحترم إنسانية الآخر وحقه في الحياة وفي الحريّة والعدل والمساواة.

رابعاً: مجموعة القيم الأخلاقيّة.

وتعني مجموعة القيم التي تدعو إلى التمسّك بالأخلاق الكريمة والخصال الحميدة، التي يتحلى بها المجتمع، حيث تسوده المحبّة والإخاء والتعاون، والتكاتف بين أفراده الملتزمين بالصدق والأمانة والاستقامة والوفاء والإخلاص، بروح من التواضع والظُّرف واللطافة والتأدب مع الآخرين ضمن علاقات اجتماعية، تسودها روح التسامح والعفو والرحمة والرفق واللين؛ مما يحفظ كرامة الإنسان وإنسانيته، كما تعني المحافظة على الآداب العامة في الحديث مع الآخرين، وتعني أيضاً احترام الكبار المسنّين، واحترام الأنظمة، ومن هذه القيم:

1 . التّمسّك بالأخلاق الكريمة:

وتعني أن يترفّع المرء عن مادّ تيّة، ويتحلّى بالخصال الحميدة التي تكفل له التعامل مع الآخرين بروح من المحبة والإخاء، بما يحقق صدق الانتماء إلى المجتمع الأصيل، ومنها الالتزام بالصدق والأمانة والاستقامة والوفاء والإخلاص، وهي مجموعة الخصال التي تجعل الفرد إنساناً صالحاً قادراً على الحياة الحُرّة السعيدة، وبناء المجتمع القوي المتين، الجدير بالاحترام والتقدير، فلا كذب ولا خيانة ولا غدر.

ولأنّ (درويشَ) كان أميناً صادقاً، ولم يسرق، وكان مثالاً للاستقامة فقد نال البراءة في النهاية، أمَّا الوزير ومقدم الأمن والخازن وحارس السجن فإنّ كذبهم، وخيانتهم وأساليبهم الملتوية، واحتيالهم، وإخلاصهم الزائف كانت أسباباً لنهايتهم العادلة في السجن. والأمير سيف الذي كان صادقاً منذ البداية مستقيماً مخلصاً وفياً لأصدقائه، وفياً لوعوده، فقد حظي بالمساعدة والتعاطف من الشعب؛ فحملوه في النهاية على الأكتاف منادين بحياته، ومجبرين الوزير على تقديم الاعتذار له، والاعتراف بما اقترف من كذب واحتيال. فالكذب بالنسبة للأمير سيف سلوك مرفوض تماماً:

" الأمير سيف: أنت تكذب يا وزير، وقد سجنت الطيبين. أنا لا أحبُّ الكاذبين. أنا لا أحبُّ الكاذبين" [1]

ولا شكَّ أنَّ الطّفل المتلقّي لا يحبُّ الكاذبين، أو هكذا ينبغي أن يكون، ولا يُحبُّ اللصوص، ولذلك لابُدَّ أن ينهزم الثعلب والواوي والخنزيرة في (الدبّ الطمّاع)، وهذا ما حدث، فضلاً عن حاشية الملك في (الإجاص)، وخمبوب في (ميشو).

أمّا سرقة الزورق في مسرحيّة (سلّة الخير) فيعلم الأطفال أنّها لم تكن سرقة بالمعنى الدقيق؛ بل هي محاولة صادقة شريفة لمساعدة عفيف الذي يرفض المساعدة والصدقة، ولذلك فقد قبل هذا المبدأ في النهاية؛ لأنّه يُعبّر عن وفاء مجتمعه له. ولأنَّ الوالي في مسرحيّة (أصدقاء الشمس) كان منشغلاً باللهو وبالنساء، وقائد الحرس

---

(1) سعيد، مسرحية جنة الأصدقاء، ص58.

كان مشغولاً ببناء دار جديدة، فإنّ هذا السلوك قد سمح للّصوص بالعبث والفساد، فكانت النهاية العادلة، وكان لابد أن ينالوا الجزاء الذي يستحقون، فعادت الشمسُ لتشرق من جديد.

ولستُ أرى من داعٍ للتذكير بأهمية الصدق والأمانة والاستقامة والوفاء والإخلاص، كمركبات ضرورية ومهمة في تشكيل شخصية الطّفل المتلقّي الذي تستهدف المسرحيّة صقلها تربوياً واجتماعياً وأخلاقياً.

2. التّواضع واللّطف.

وتعني البُعد عن التكبُّر والغرور، والتحلي بالصفات التي تجعل الفرد ذا صحبة لطيفة محببة، ظريفاً لبقاً جيّد الكلام، حسن اللسان، مُهذّبا في تعامله مع الآخرين. ولم يكن الديك مهذّباً في تعامله مع الدجاجة ولا متواضعاً؛ فهو يتحدث إليها "بصلف وغرور" وينفّش ريشه ويرفع جناحيه "ويقول: أنا الديك.. أنا الكبير.. الملك والوزير. وكلامي فوق الجميع"[1] وهذه النبرة المتعالية المغرورة مردّها إحساسه بتميّزه عن غيره بما حباه الله من قوّة وإمكانات جسدية. ولأنّ المسرحيّة أرادت أن يميّز الطّفل المتلقّي هذا السلوك ويصنّفه على أنّه سلوك سلبي، فقد جعلت النهايةُ الديكَ يُقرُّ بأنّه عاجز عن القيام بما يفعله من هم أقلُّ منه وأضعف، وألّا فضل لأحد على أحد إلا: "بالعمل والكفاح والإتقان" فالإنسان السّوي الإيجابي المقبول من مجتمعه يجب أن يكون متواضعاً لطيفاً.

وتقدّم مسرحيّة (جوهرة الاميرة) ثلاثة نماذج هم إخوة: أوّلهم مغرور متكبر لا يقيم وزناً لمن هم أقلُّ منه، ولذلك يحتقره من هم أعلى منه، والثاني رغم تعامله بلطف مع الآخرين، إلا أنّه يقدّم مصلحته على مساعدة الآخرين، فلا يكون جزاؤه إلا الفشل. أمّا الثالث، فيقدّم مساعدة الآخرين على مصلحته الخاصة، ويتعامل مع الناس بتواضع، فيلقى استحسان من هم أضعف منه، وأقلّ قدراً، وتقديرهم وتعاطفهم ويكتسب بلطفه احترام من هم أعلى منه، فيكون جزاؤه النجاح في غايته.

---

(1) معوّض، مسرحية الديك والدجاجة، ص4.

ويبدو قاشو الأمير متواضعاً؛ فيحظى بتقدير الآخرين وصداقتهم ومحبتهم. أمّا الملك ميشو فلا يحصل على مساعدة كيدو إلا بعد أن يقدّم صورة متواضعة، وتعاملاً لطيفاً مع كيدو، ولا يبدو قرّوش كذلك فيتم نبذه وإقصاؤه وطرده. أمّا الدُّبُّ فإنّه يقع فريسة للمحتالين حين يتكبّر على أصدقائه، ولا ينجو إلا عندما يعترف بخطئه، ويتعامل معهم بتواضع واحترام ولطف، وتسود لغة غاضبة ساخطة بين الإخوة في مسرحيّة (عائلة الألوان) مليئة بالخشونة والتعالي، خصوصاً (الأحمر) لكن هذا السلوك السلبي يجعله منبوذاً مكروهاً، ولا يغدو مُرحّباً به إلا بعد أن يتخلى عن تعاليه وخيلائه و أنانيته، فتسود المحبّة بينه وبين إخوته، وهكذا نرى أنّ المسرحيّات تصوّر التواضع خُلُقاً حسناً وقيمة إيجابية، واللطف وسيلة لكسب الآخرين، أمّا خلاف ذلك، فيجعل الشخص إنساناً مكروهاً.

3. التّسامح والعفو والرّحمةُ والرّفق.

وتعني البُعد عن الكراهية والقسوة، والتحلّي بالحلم والأخلاق الفاضلة والسلوك السليم، والعفو عند المقدرة، واللين في مواضع الشدّة، والسيطرة في مواضع الانفعال والغضب، والرفق بالإنسان والحيوان من حيث التعامل، وتقديم المساعدة والعون، وتبرز هذه القيم في المسرحيّات جميعها فنرى الدجاجة تسارع إلى قبول اعتذار الديك وتعفو عنه؛ بل تعتذر هي له أيضاً. ولا يتردد ميشو وكيدو والجميع معهم في العفو وقبول توبة خمبوب وضمّه إلى منظومتهم المجتمعية عنصراً إيجابياً منتجاً.

والملك الذي يُبدي اعتذاره وأسفه في مسرحيّة (الإجاص)، وفي مسرحيّة (جنّة الأصدقاء) يسامحه الشعب ويُغفر له كل ما سبق من ظلم له. وكذلك يقبل الأصدقاء توبة طلال، بعد أن يقرر التخلي عن حقده في مسرحيّة (الحقيبة الملعونة). ورأينا كيف يغفر الإخوة للأحمر كل ما مضى من إساءاته إليهم ويسامحونه، وكل هذا تعليم وتهذيب وتربية للطّفل المتلقّي؛ كي يجعل التسامح والعفو من صفاته، فالعفو عند المقدرة من شيم الكرام، وخصَّ القرآن الكريم العافين عن الناس " بمنزلة ومكانة عاليتين.

4 . آداب الحـــديث.

وتعني مراعاة شعور الآخرين في أثناء الكلام، وإعطاء الفرصة لهم؛ ليعبّروا عن آرائهم، وعدم التفرّد بالكلام على حساب المستمعين، والتعامل معهـم معاملـة حسنة فيها الإيثار والمحبةوإذا كان الديك نموذجاً سلبياً في الحديث إلى غيره، فقد تمَّ تعديل هذا السلوك إيجابياً، فصار أنموذجاً يُحتذى في أدب الحديث مـع الآخـر، فأدب الحوار يقتضي احترام وجهة النظر المقابلة حين ننتظر من الآخـر سـماع وجهة نظرنا، وهذ ه قيمة عالية الأهمية، عند تشكيل شخـصية إنـسانية حـضارية، يُنتظر منها المساهمة في رقي المجتمع وتطوره.

صحيح أنّصراعاً بين الإيمان بالخرافة والإيمان با لعلّم نشب في مـسرحيّة (الحقيبة الملعونة)تتخذ نبرة انفعالية عالية قليلاً، إلا أنّ الأمور سارت في مجراها الصحيحفي النهاية، فانتصر ا لعلّ على الجهل . وهذه النبرة اتخذت درجة أعلى من الحدّة في مسرحيّة (عائلة الألوان)بين قوى راغبة في الـسلطة، إحـداهـا أنانيـة منحرفة والثانية منطقية، لكنها انفعالية رافضة، وثالثة تقف وسـطاً بينهمـا تتـسم بالهدوء والعقلانية، فكانت لها الغَلبة في النهاية، وقدّمت المسرحيّة بما فيها من إلحاح على الحديث بلغة محبة وودّ طوال المسرحيّة مثالاً وتوجيهاً سليماً، فيمـا يجـب أن تكون عليه لغة الحوار الأخوي.

وضربت المرأة في (أصدقاء الشمس) مثلاً في أسلوب الدّعوة القائمة علـى الإقناع مجسّدة النهج القرآني في الدعـوة إلى سبيل الله بالحكمة والموعظة الحـسنة، وبالإلحاح المقنع الذي لا يعرف اليأسُ إليه سبيلاً، لكن هذا الأسلوب لا يُجدي نفعـاً إلا مع الشخصيات الإيجابية، فلم يُعدّل من سلوك قرّوش، فـي حين تمّ إقناع ميـشو بوجهة نظر أمّه وابنه فكسب كيدو إلىجانبه، وانتصر على خمبوب ، واقتنع الملـك بوجهة نظر درويش، واقتنع الملك بوجهة نظر الأمير سيف، واقتنع عفيف بوجهـة نظر أهل القرية بقبول المساعدة.

وإذا اوصت الأمُّ الفتى المتوسط بقو لهاكنْ لبقاً يا بُني، وتذكّر أ نّك سـتكون في حضرة ملك البلاد، فكن جميلاً، وأحسن الجواب "[1]. فإنّ هذه الوصية تلخّص كلّ

---

(1) قرانيا، مسرحية جوهرة الأميرة، ص139.

ما نريد قوله في هذا الموضع . مع ما نراه في هذه المسرحيّة وفي (جنّة الأصـــدقاء) و (الإجاصون) مبالغة في التأدب والتواضع والانحناء وعبـــارات مـــن مثـــل : يـــا مولاي . سيدي . أميرنا الغالي . مليكنا المحبوب . وغيرها .

5 . احـــترام الكـــبار والنظـــام والقـــانون .

وتعني شعور الفرد بالمحبة والتقدير والاحترام للمسنين الـــذين بلغـــوا ســـن الشيخوخة، ومراعاة شعورهم، وتلبية احتياجاتهم، وسيادة القانون على الجميع؛ فكلّ هم متساوون أمام القانون، ولهم الحّقّ بممارسة حـــريتهم دون المـــساس بـــشعورهم أو معتقداتهم .

إنَّ الفتى المتوسط عندما يجلس للاستراحة بعد أن تعب من طـــول الطريـــق يرى ليلفّه: "من المروءَة أن يرى شابٌّ مثلي شيخاً متقدماً في السنّ يحتاج إلـــى مساعدة، ولا يتقدم إلى مساعدته"[1] وهذا الكلام الذي يقوله يوضح ما نودّ الوصول إليه، فالكبار يجب أن يحظوا بمكانة لائقة؛ تقديراً لسنّ هم؛ وضعف قوّتهم وحكمـــ تهم، والمجتمع الذي لا يوقّر كبيراً، هو مجتمع خالٍ من القيّم .

ولعلّ مجتمع الصيادين أنموذج لمجتمع تسوده القيم النبيلة، فعفيـــف الـــشيخ يحظى بالتقدير والمحبّة؛ لكبر سنه وضعفه، وجزاء لما قدّمه من خير، عندما كـــان في كامل عافيته وقوّته ومثلما حظي من الجميع بهذا الحب وهذا التعـــاطف نالـــت زوجته جزاء طاعتها له محبة مماثلة . ويشبه هذا المكانة التي حظي بها أخطبـــوط، الأكبر سنبلَين الأسماك في مجتمع متحابٍّ، والمنزلة التي وُ ضـــعت فيهـــا ميـــسون العجوز العابدة الزاهدة، وحارس الجدول في مسرحيّة الغابة .

ويتكرر مشهد المحاكمة أكثر من مرّة، ونرى خمبوب يحترم القانون رغم أنَّ القاضي طفلة صغيرة، وينفذ حكمها، بل يُقسم على ذلك، ويمتثـــل درويـــش لحكـــم القانون (الجائر) بالإعدام، مستسلماً لعدم مقدرته على الرفض بيد أنّ ه يثبت بطريقـــة منطقية عدم صواب هذا الحكم، فينال البراءَة، ويقع المرتشون الظالمون في بـــراثن القانون بعد أن تستبين الحقائق، رغم المراكز المرموقة والوظـــائف العاليـــة التـــي يشغلون . ويحترم الأطفال في مسرحيّة (الكنز) القانون والنظـــام، ويمثلـــون أمـــام

---

(1) قرانيا، مسرحية جوهرة الأميرة، ص141 .

القاضي مدافعين عن أنفسهم بطريقة حضارية، فيحصلون لا على البراءَة فقط، بل على التقدير، ويمتثل الدبُّ الطمَّاع للنظام وللقانون، فيرضى بتقسيم ثمار التفاح بالعدل .

إنَّ احترام القانون والنظام سمة للمجتمعات المتحضرة المتمدينه التي ترغب في مكانة متميّزة، وتحترم كيانها، ويحترم شعبها وطنهم، ومجتمعاتهم، ويرغبون في السَّعادة والأمان .

خامساً : مجموعة القيم الصّحّيّة الوقائيّة .

ونعني بها كلّ ما يمسّ الجسد مباشرة من حيثُ الطعام والشّراب والنظافة والصحة والعلّاج، وتنعكس آثاره في عملية النمو المتكاملة في مختلف نواحي الجسم، فالفرد مسؤول عن كل ما يؤثّر في جسده، ومطالب بحمايته والمحافظة عليه، وتغذيته عبر وجبات منتظمة، ونظافته من كلِّ ما يُلحِقْ به الأذى، واللجوء إلى معالجته عبر الطبيب، وإيجاد البيئة النظيفة المزدهرة التي تسهم في صحة الإنسان وسعادته، وقد تكون البيئة، والمحافظة عليها هي أهم قيمة في هذه المجموعة ومن هذه القيم :

1 . الطَّعام (أهميته وآدابه ونظامُه)

وتعني الاهتمام بالأكل والشراب من خلال وجبات يومية منتظمة، عليها تتوقف حياة الفرد دون إسراف أو تقتير، كثرة أو قلّة، والاعتدال بالطعام؛ كي لا يُصاب المرء بالتُّخمة، وتسبب له الكثير من الأمراض وشمخة التي ذهبت؛ لتُعلِّم كيدو آداب السلوك، كان أوّل شيء اهتمت به هو تعليمه آداب الطعام؛ فهو يأكل الطعام نيّئاً، وتعلمه هي فائدة الطعام المطبوخ، وأنّه صحّي أكثر، وألذّ مذاقاً، ولابدّ من تناول الطعام أثناء العمل أو بعده كي يعوّض الإنسان ما فقده من طاقة، ولذا يتناول الأطفال السمك المشوي مع جدّهم، ويستمتعون به، أمّا في مسرحيّة (الإجاص)، فإنّ الحارس يأكل الدجاج بنهم وبشهية مفتوحة، ويترك لدرويش الفضلات، وكِسَرَ الخبز اليابس .

أمّا ما يجدر الوقوف عنده هنا فهو عفيف الذي يحتاج جسده إلى الطعام، ويعاني الضعف، ومع أنَّ أهل الخير يقدّمون له سلَّة مملوءة بالطعام إلا أنّه يرفض أن يتناول منها شيئاً خشية أن يكون من كسب حرام، وزوجته تعاني أيضاً، ولا تحتمل الجوع، لكنّها لا تأكل من السلَّة؛ احتراماً لزوجها وهذه المسرحيّة بما حملته من فكرة عن الطعام، وعذاب الجوع، تقدّم رسالة مفادها أنّ الطعام وإن كان ضرورياً، لابد أن يكون نظيفاً؛ بمعنى أنّه من مصدر معلوم، ومن كسب يد الشخص نفسه.

2. الوقاية

وتعني حماية الجسم مما يسبب له الأمراض، والابتعاد عن كلّ ما يؤدي إلى ذلك، بحيث يراقب الإنسان طعامه وشرابه، ويأخذ بحسبانه أنّ المعدة بيت الداء، والحمية رأس الدواء، وترتبط هذه القيمة بالقيمة السابقة؛ فتناول الطعام له آدابه، لذا نجد كندة تذكّر جدّها والأطفال بضرورة غسل الأيدي عند تناول الطعام، ثم الانتباه أن لايكون الطعام ملوّثاً، وأن لا تُرمى الفضلات على الأرض؛ خوفاً من الذباب، الذي ينقل الأمراض.

وفي مسرحيّة (الكنز) يذكر أحد الأطفال أنَّ قوّة الوطن مبعثها الاهتمام بالنظافة، وكذلك أمام القاضي في المسرحيّة نفسها يُجيب أحد الأطفال: "يكون الوطن قويّاً عندما يسعى أبناؤه من أجل نظافته"[1]. ونجد في (عائلة الألوان) (الكحلي) وقد تناول كمية كبيرة من البرتقال، مما أدّى إلى إصابته بألم في بطنه، فتصف له القطّة الغلّج، بل أدب الطعام: "لا تأكل حتى تجوع، وإذا أكلت لا تشبع" وكذلك: "اجعل ثُلثاً لطعامك وثُلثاً لشرابك، وثُلثاً لنَفَسِك" وقد عرضنا لهذا المثال في موضع سابق، أمّا في (بيت الأسماك) فإنَّ الوقاية تكون بالابتعاد عن المكان الملوَّث والرحيل عنه، ثم ببناء بيت يحميهم ويحمي الصغار.

---

(1) الخواجا، مسرحية الكنز، ص205.

3 . النَّظــافة

وتعني غسل الأوساخ التي تسبب الكثير من الأمراض، وتنظيف اليد والثوب والجسم، والتخلص من النفايات والقاذورات والاعتناء بالملابس، وإزالة الروائح غير المستحبة في جسم الإنسان. ففي مسرحيّة (بيت الأسماك) تهــرب الأســماك مــن الروائح الكريهة المنبعثة من النفط، كما تنظّف حول بـ يتها، وترشّه بالعطور، وتجمع النفايات وتتخلص منها بعيداً.

ورأينا في الموضع السابق اهتمام كندة بنظافة الأيدي قبل تنــاول الطعــام، والإحساس بالخطر جرّاء التلوّث. وما تصنعه شمخة مع كيدو من العنايــة بنظافــة جسده، وتمشيط شعره، هو سلوك تربوي صحّي، يعكس حضارية الإنسان وثقافتــه. وما أريد الوقوف عنده هنا هو درويش، إذ أرى أنّ الكاتب أخطأ عندما صوّره قذراً تنبعث منه رائحة كريهة، وهذه عندي مفارقة ينبغي التنبُّه لها؛ كي لا نربط في ذهن الطّفل المتلقّي أنّ النظافة ترتبط بالغِنى، أو بالمظهر العام، فليس شــرطاً أن يكــون الإنسان قذراً إذا كان فقيراً، أو بالي الثياب، فكم من فقير معــدوم، ثيا بــه أنظــف، وجسده أطهر من غني ملوَّ ث الجسد والثياب، ولذلك فقد كان تصوير دخول درويش مثيراً للتقزز، وتصوير رائحة كريهة تنبعث منه غير مبرر إطلاقاً، لاسيّما ونحــن سنرى أنّه طيّب ذكي مظلوم، نريد من الطّفل المتلقّي التعاطف معه.

4 . الحفــاظ على البيئــة

إنّ صياغة مفهوم البيئة مهم للحفاظ على نوعية جيدة لحياتنا، واســتمراريتها واستدامتها للأجيال القادمة، لذلك نصَّ قانون البيئــة الأردنــي علــى أنَّ : "البيئــة (Environment) هي المحيط الذي يعيش فيه الأحياء من إنسان وحيوان ونبــات، وتشمل الماء والهواء والتربة، وما يؤثر على ذلك"[1]. كذلك تعرّف البيئة بأنّ ها جميع الظروف الخارجية الحيّة وغير الحيّة، التي تؤثّر علــى الكائنــات الحيّــة (البــشر والحيوانات والنباتات معاً) أو أي نظام معين في حياته. على أنّه لا يوجــد تعريــف واحد متفق عليه عالمياً بين خبراء البيئة كافّة.

(1) خضر، علوم الأرض والبيئة للمرحلة الثانوية، ص147.

أمّا علماء التربية فيعرّفون البيئة بأنّها كلّ العوامل التي تؤثر تأثيراً مباشراً أو غير مباشر على الفرد منذ لحظة الإخصاب، وتشمل بهذا المعنى، المؤثّرات الماديّة والطبيعية والاجتماعية البشرية، الداخلية منها والخارجية[1].

وتمثّل المسرحيّة خير وسيلة لتكوين مدخل بيئي لدى الطّفل، وتقوم فكرة هذا المدخل على البدء مع الطّفل بما يحيط به، وبما يوجد في بيئته، وتحويل عملية التلقي إلى عالم الواقع بكل فعالياته، وبهذا تتخذ عملية التعلُّم من البيئة محوراً لها، وبالتالي يحدث نوع من التحليل للبيئة طبيعياً واجتماعياً واقتصاديّاً، من أجل فهم البيئة على نحو أفضل والتعامل معها بوعي وبصيره، مما يكوّن لدى الطّفل ما يُسمَّى بالتربية البيئية، وهي مجموعة المعارف والاتجاهات والقيم اللازمة؛ لفهم العلاقة المتبادلة بين المتعلّم وبيئته، التي يعيش فيها، تحكم سلوكه بإزائها، وتثير ميوله واهتماماته، فيحرص على المحافظة عليها، وصيانتها، من أجل نفسه، ومن أجل المجتمع.

كما تحقّق المسرحيّة تعلّماً من أجل البيئة يساعد الأطفال على تعرُّف المشكلات البيئية، ومحاولة وضع الحلول الممكنة لحلّ تلك المشكلات أو القضايا المرتبطة بالبيئات المحليّة داخل المجتمع، كالمياه والمبيدات، وتلوّث البحار، وتلوّث الغذاء، والتزايد السُكّاني، والمفاعلات النووية والضوضاء والتصحّر والجفاف.

كما تُقدّم لهم مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات الصّحيّة اللازمة. فتساهم في تشكيل ثقافة صحية لهم؛ مما يجعلهم يسلكون سلوكاً صحيحاً تجاه صحتهم العامة وصحة المجتمع الذي يعيشون فيه، ويتعرّفون العادات الصحيّة السليمة؛ للوقاية من الأمراض، بل ويشاركون بفاعلية ونشاط في حلّ المشكلات.

وتتناول المسرحيّات التي بين أيدينا الكثير من القضايا البيئية، ونقف هنا مع ثلاث منها، اعتنت بالبيئة، وبطرح مشاكل بيئية مختلفة، هي (بيت الأسماك) و(الغابة العطشى) و(رسالة من المرّيخ). أما بيت الأسماك فتعرض لموضوع تلوّث مياه البحار، بفعل ما يُلقى فيه من نفايات، وبفعل التسرّب النفطي من الناقلات، وأثر ذلك على الكائنات البحرية، بصورة مُبسَّطة توجّه انتباه الأطفال إلى هذه الظاهرة

---

(1) أبو جادو، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، ص268.

الحديثة، التي لم يعرفها الإنسان، إلا في النصف الثاني من القرن العشرين، بعد أن انتشر النفط، وهي كما يقول أحمد إسلام · ظاهرة منتشرة في كل مكان، تلوّث مياه كثير من المصايف، ورمال الشواطئ، وتُعرّض الإنسان للخطر، ويكون التأثير شديداً، والأضرار كبيرة على مختلف الكائنات الحيّة التي تعيش في منطقة التلوّث خلال عدّة ساعات[1]. وإذا كان الطّفل في بعض المجتمعات ومنها المجتمع الأردني لا يلمس أثر هذه المشكلة بصورة مباشرة، فإن الطّفل في الشارقة وهي مجتمع نفطي قد يرى هذه الظاهرة أمامه رأي العين ويلمس أضرارها.

وكذلك تعرض المسرحيّة لقضية إلقاء المخلّفات في البحار، مما يسبب تلوّثاً لها فيتغطّى قاع البحر في هذه المناطق بأشكال مختلفة من النفايات، تؤدي إلى الإخلال بالنظام البيئي المتوازن، وتسبب كثيراً من الأضرار للكائنات الحيّة التي تعيش في هذه المياه.[2]

أمّا (الغابة العطشى) فتناقش موضوع انحباس المطر، وأثر ذلك على البيئة، ورغم أنّها لا تعرض لقضية التلوّث، إلا أنّها تلقي الضوء على أهمية المحافظة على الماء، نظراً لأهميته في البيئة، وربط ذلك بعمل الخير وإرضاء الله.

وتبقى المسرحيّة الأهمُّ في هذا الجانب هي (رسالة من المرّيخ) التي تعرض لقضايا بيئية عديدة منها، التلوّث بفعل الدخان المنبعث من المصانع، ويحدث عند ازدياد تركيز بعض الموادّ الملوّثة فجأة في الهواء، وبقائها فيه مُدّة طويلة، وهذا التلوّث شديد الضرر على صحة الإنسان[3]. كما تعرض لأثر ذلك على طبقة الأوزون، وما يسببه ذلك من نقص في إنتاج الغذاء، ومخاطر ارتفاع درجات الحرارة، وارتفاع مستوى مياه البحر، والإصابة بسرطان الجلد[4]. وتعرض المسرحيّة لموضوع التلوّث بالمبيدات الحشرية، نتيجة الإفراط في استخدامها،

---

(1) إسلام، أحمد مدحت، التلوّث مشكلة العصر، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ع 125، آب، 1990، ص163 · وما بعدها.

(2) المرجع نفسه، ص204.

(3) المرجع نفسه، ص45.

(4) المرجع نفسه، ص72؛ عبيد، مسرحية (رسالة من المرّيخ)، ص17.

وتعتبر المبيدات الحشريّة المستخدمة في مكافحة الآفات مـن أخطـرهـا وأكثرهـا انتشاراً[1]. وتعرض المسرحيّة لقضية التلوّث بالضجيج، وموضوع التصحّر وهـو مجموعة العمليات التي تؤدي إلى انخفاض إنتاجية أي نظام بيئـي، ويُعـرّف بأنّـه تراجع في خصوبة التربة بحيث لا تستطيع هذه المناطق إعالـة الكائنـات الحيّـة فيها[2]. وتعرض أيضاً لموضوع تلوّث مياه البحار المذكور سالفاً.

وهكذا نجد المسرحيّة تلقي النظر على الكرة الأرضية بما فيها من مظـاهر جمالية، وفي القسم الثاني منها تنبّه الطّفل إلى المخاطر البيئية التي تحيط به؛ سـعياً لغرس روح الإحساس بالمسؤولية تجاه الكوكب الذي يعيش فيه.

إنَّ هذا النَّوع من المسرحيّات يتضمن حقائق علمية ناجزة، عرفها الإنـسان من قبل في غير المجال الأدبي، لكنّه –هنا- جعل من المسرحيّة وثيقة علمية تقـوم على الملاحظة الموضوعية المباشرة، وإذا كنّا قد نقدنا هذا النـوع مـن الأعمـال الأدبية؛ لأنّه أقرب إلى التقريرات منه إلى الأعمال الفنية، وأنّه يتّبع منهجـاً غيـر أدبي، فإنّنا نؤكد هنا أنّ رسالة المؤلف المسرحيّ في هذه المسرحيّة، لم يكن بهـدف إبراز ظاهرة لذاتها، بل لما لها من أثر على النفس الإنسانيّة. والأحداث هنا لم تكـن مطلوبة لذاتها، لأنّ الدراما تقع وراء التجارب الإنسانيّة والأحـداث والمـشاعر ولا تتمثل فيها. والمسرحيّة وسيلة لاكتشاف مواطن الصواب والخطـأ فـي المجتمـع. وتَلَقّيهم لمثل هذه الأعمال فيه تربية عقلية تحمل بُعداً تربوياً، ولابدّ للطّفـل مـن أن يُرَوّضَ نفسه على مواجهة المشكلات التي تعرض له، ويحتملها بحكـم ممارسـته للحياة. وقد يجد لها حلولاً في كثير من الأحيان.

سادساً: مجموعة القيم الاقتصادية.

وتعني ما يمسُّ الفردَ من أمور حيوية يومية، عبر احتكاكه بالمجتمع، وتعامله مع أفراده، ذوي المهن والأعمال الضرورية لاستمرارية الحياة على وجهها الأكمل. فلابُدَّ هنا أن يشعر الطّفل بقدسية العمل، وأهميته وضرورته، ويحترم القائمين عليه

---

(1) إسلام، التلوّث مشكلة العصر، ص132.

(2) خضر، علوم الأرض والبيئة، ص177.

ويقدّر جهودهم، وهذا يدعو إلى غرس حُبِّ العمل في النفوس، مهما صَغُرَ هذا العملُ أو قلَّ شأنه، ومن هذه القيّم:

1. محبّة العمل واحترامه وضرورته.

العمل عنوان وجود الإنسان، ودليل على حياته، واستمرارية بقائه، فمن يعمل يجد ثمرة عمله، ويعرف قيمة وجوده، ومن لا يعمل فسوف يظلُّ عالة على الآخرين، ولابدّ من خلق روح محبة العمل في النفوس؛ لأنّه من ضرورات الحياة، والحياة لا تتوقف إلا بموت الإنسان، والعمل يعود بالنفع على الفرد والجماعة (الوطن). وعفيف الذي كبر في السنّ في (سلّة الخير) يدرك هذا الأمر تماماً، ولذلك فهو لا يرضى بأن يعترف بعجزه، فهو مُحبٌّ لعمله، مدرك لأهمّيّة هذا العمل في تحقيق وجوده كإنسان، ويصبر على الجوع، ويثور، وفي الوقت ذاته نجد الصيادين يُقبلون على رحلة الصيد بفرح وسعادة وحماس، ويعودون بفخر وقد حملوا صيدهم، وهذا ما يجعل عفيفاً العجوز يرفض المساعدة التي تُقدّم له.

والصيّاد في مسرحيّة (ميشو) يكسب قُوْتَهُ من عمله الذي يُحبُّ؛ ولذلك يَرى نفسه أسعد من الملك: "أنا بيّاع السّمك. أنا أسعد من الملك.. أنا أصطاد السّمك كُلَّ يوم، وأبيعه في السوق لأطعم أولادي.. أنا سعيد"[1] وفي (الدّيك والدّجاجة) يفخر كُلٌّ منهما بحبه لما يقوم به من عمل. وفي جوهرة الأميرة، تذكر الأمُّ حُبَّ العمل رافضةً أن يذهب أبناؤها في رحلة الحظ مؤكدة أنَّ عملهم في زراعة الأرض هو أفضلُ عمل: "لا ينفعنا سوى العمل في بستاننا، كُلُّ شجرة عندنا هي جوهرة ثمينة"[2].

وتساعد كندة جدّها في (رسالة من المرّيخ) في أعمال الزراعة؛ نظراً لما تراه فيه من حبّه لعمله، وتسعد هي انطلاقاً من محبتها لجدّها، بتقديم المساعدة له، ويُحبُّ الصيّاد في (جنّة الأصدقاء) عمله، ويتباهى أمام الملك والملكة والأمير. وكذلك يفعلُ الحاوي، وتتدافع الأسماك في بناء البيت؛ اعتزازاً بالعمل ومحبة له بل يتسابقون إلى ذلك. فلابدّ أنّ محبّة العمل واحترامه تقودنا بالضرورة إلى احترام من يقوم به وتقديره، أيّاً كان عمله.

---

(1) قلعجي، مسرحية ميشو، ص53.

(2) قرانيا، مسرحية جوهرة الأميرة، ص120.

2 . محبّة العُمّال وتقديرهم واحترامهم.

وتعني ضرورة غرس محبّة العمّال في النفوس؛ لأنّ العامل نموذج للإنـسان لمكافح، سواءً أكان ذلك يدوياً أم فكرياً . ولابدّ من تقدير العمل الذي يقوم به العامل، طالما أنّه يقدّم خدمة ضرورية للآخرين، والعامل الذي يبذل جهده ويُعطى من وقته للآخرين جدير بالاحترام والتقدير . فهذا (قاشو) الأمير يحترم الصيّاد، ويُقدّر قيمـة عمله التقدير اللائق، وها هو الأمير سيف يَحترم الصيّاد ويسعى لإطلاق سـراحه؛ تقديراً لعمله، ويدافع عن الحاوي احتراماً لما يقوم به من جهد وعمل، ولذلك يقدّمون له الاحترام الذي يستحق ويسعون لإنقاذه عندما يُختطف.

ونرى في (سلّة الخير) كيف تنهض القرية كلّهـا؛ لـوداع الـصيادين عنـد خروجهم، وكيف تصبح عودتهم مناسبة للاحتفال والسعادة، ومن هنا كـان تقـدير المجتمع للعامل المتقاعد الذي لم يُعد قادراً على العمل همّاً جماعيـاً لـدى الكبـار والصغار. ولأجل هذا رأينا كيف قدّر الديك ما تقوم به الدّجاجة في النهايـة، مبـدياً أسفه واحترامه لها، كعنصر فاعل يقوم بعمل مفيد، وتثني هي على ما يقوم به هـو من عمل.

3 . الجدُّ والمثابرة وإتقان العمل.

إنّ الله يحبُّ إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه) فإتقان العمـل ضـرورة مـن ضرورات الحياة، والجِدُّ في طلبه أمرٌ جديرٌ بالتقدير، لكلّ فرد من أفراد المجتمـع، وجودة العمل شعار يُرفع؛ لكسب ثقة الآخرين، وهذه القيمة تعني حثّ الأفراد للمزيد من العطاء والبذل والجهد للحفاظ على الحيوية والنشاط والقوّة، وإنّ أي عمل غيـر متقن يصبح عالة على صاحبه، وعلى المجتمع بكامله . ورأينا كيف يفخر الصيّاد في (ميشو) بإتقانه لعمله، وسعادته بذلك، وكيف يفخر الصّيّاد فـي (جنّـة الأصـدقاء) والحاوي بذلك وحتى الوزير في كلا العملين يفخران كلاهما بمدى إخلاصهما فـي عملهما وتتبارى الأسماك في العمل؛ لبناء البيت حُبّاً في هذا العمل، ورغبـة فـي إتقانه ليقوم على أفضل ما يكون، ويُحسن الدّيك أداء عمله، ويتباهى بـذلك وكـذلك الدّجاجة.

ويقوم الطّفل والبلبل وأوراق الأشجار بعمــل دؤوب بجــدّ ومثــابرة رغــم صعوبته، حتى يصلوا في النهاية إلى مبتغاهم، ولعلّ عملاً مثــل تــرويض الثــور المتوحش، في مسرحيّة (ميشو)، يدخل ضمن هذه المجموعة من القيم، فهو يــصبح بعدها كائناً نافعاً، ذا قيمة في خدمة الخير. وقد يكون دفاع الأسماك عن بيتهــا فــي (بيت الأسماك) قيمة اقتصادية من باب المحافظة على الممتلكات، وحرصُ الأحمــر في (عائلة الألوان) على وضع كلب للحراسة أمام بيتهِ يدخل من نفس المجال، فبيته الوحيد الذي لا يدخله اللصُّ. ومثله فَعل الدبُّ الطمّاع، فاستعان بالآخرين؛ لحمايــة (أملاكه) شجرة التفاح. غير أنّ الطمع جعله يكاد يخسر كل شيء، ويُصرُّ الأصدقاء على أنَّ لهم حقاً، يحصلون عليه بالجدّ والمثابرة.

سابعاً: مجموعة القيم المعرفيّة الثقافيّة.

وتعني الإيمان با لعلّم طريقاً لتقدّم المجتمع وتطوّره، وبناء العقول المتفتحــة، والأذهان القادرة على استيعاب المعارف، والثقافــات ا لعلّميــة، ومحاربــة الجهــل والتخلف الفكري والحضاري القائم على الوهم والخرافات والتقليد الأعمى، وتنميــة القدرات، والتفكير السليم، والمنطق والفهم، وتوليد الإبداع، وتشجيع التفكير ا لعلّمي، وتكوين حصيلة معرفية ثقافية بالإقبال على ا لمطالعة، وتبادل الخبرات بين الشعوب ومن هذه القيم:

1. أهميّة العلّم ومحبته وضرورته.

وهذه القيمة تعني إبراز مكانة ا لعلّم، ودوره في مجالات الحياة المختلفة، فهو السبيل الوحيد، لإنقاذ البشرية من التخلّف والجهل والمرض وتأمين سُــبُل الراحــة والسلامة للإنسان، فبفضل العلّم توسّعت الاختراعات، والاكتشافات التي وفّرت على الإنسان الكثير من الجهد والعناء، ودفعته إلى مزيد من العطاء والتقــدّم، وجعلــت الحياة أكثر يُسراً. والسؤال الربّاني: "قل هل يــستوي الــذين يعلمــون والــذين لا يعلمون"[1] لا ينتظر الإجابة فالإجابة بديهية، غير أنّ طلب العلّم واجب مفــروض بالحديث النبوي: "طلب العلم فريضة على كلّ مسلم ومسلمة" ونقف فــي مــسرحيّة

---

(1) سورة الزُمَر، الآية (9).

(بيت الأسماك) مع شخصية أخطبوط، وهي شخصية إيجابية كبيرة محببة للنفس، تصوّره المسرحيّة حكيماً؛ وذلك نتيجة لحبّه للمطالعة، وكثرة قراءاته ولذلك فهو الذي يقودهم بعلمه ويوجههم بمعرفته، ويساعدهم في حلّ المشكلات. وهذه الشخصية تجسّد بشكل عملي أهمية العلّم، بعكس مسرحيّة (الدّيك والدّجاجة) التي تعرض لفظاً لا مفهوماً؛ فعندما يحاول الدّيك أن يضع البيض يُذكر العلّم باستهجان: "يقولون إنّ العلّم تقدّم"[1].

أمّا (ميشو ومارد الغابة) فتصور أهمية العلّم على لسان قاشو الأمير المتواضع، فهو يحمل كتباً، ويبدو محباً للعلّم: "..يسير ابنه قاشو ولي العهد، فتى جميل يلبس ثياباً شعبية، على كتفه محفظة من قماش، فيها كتب ملوّنة، وعلى جنبه ناي، إنّه فتى فنان ومُحبّ للعلّم والمطالعة"[2]. وهذه الصفات هي الجانب الظاهري في شخصية قاشو، أمّا الجانب السلوكي، فيظهر من خلال حديثه مع أبيه، فالأب لا يُعجبه اهتمام ابنه بالعلّم والفن، ويريده قوياً، والقوّة عنده أن يخافه النّاس، لكن قاشو يرى غير ذلك "أنا قوي بعقلي، وغني بمحبة الناس"[3] وعندما يتعرض الملك بعدها لموقف يستفزّه يجلس غاضباً مفكّراً، وهنا تتجلّى الخبرة المعرفية الحكيمة على لسان قاشو: "قاشو (للملك): لا تستطيع أن تفكّر وأنت غاضب يا أبي، قبل أن تستعمل قوّتك، استعمل عقلك يا أبي"[4].

وتمثّل طريقة التعامل مع كيدو انتصاراً للعلّم، فشمخة تستطيع ترويضه وتعليمه، فيقف إلى جانب ميشو، دون أن يضطر إلى مقاتلته، ويستفيد منه في حين تتغير شخصية كيدو، بعد أن يتعلم على يد شمخة. وعندما يغني الجميع في نهاية المسرحيّة، يُذكر العلّم: "نحن نقرأ في الكتاب... التاريخ والحساب"[5].

---

(1) معوّض، مسرحية الدّيك والدّجاجة، ص18.

(2) قلعجي، مسرحية ميشو، ص49.

(3) المصدر نفسه، ص52.

(4) المصدر نفسه، ص54.

(5) المصدر نفسه، ص78.

وإذا عدنا إلى مسرحيّة الكنز نذكر كيف وظّفَ الأطفال معرفتهم العلّمية في اكتشاف وجود الأكسجين في الكهف، أمّا في مسرحيّة الحقيبة الملعونة فإنَّ حواراً يدور بين الأطفال يمثّل صراعاً بين المال والدهاء من ناحية، وبين العلّم والمعرفة والإرادة القوية من جهة أخرى، ينتصر فيه المعلّم في النهاية، وترد ملاحظة مهمة، يحدث فيها خلط بين مفهوم (دكتور) بمعنى طبيب، ودكتور (حامل الدكتوراه) لسبب غير مفهوم، إذ لا يُعقل أن يكون المؤلف جاهلاً، بما بينهما من فرق:

"سمّار: ألم تعلم بأن طلالاً حصل منها على شهادة دكتوراه، وهو يعمل في مستشفى كبير، وقد أجرى حتى الآن عشر عمليات.

جمال: صار دكتوراً وهو صغير مثلنا؟!

سمّار: نعم. أعطته شهادة دكتوراه"(1).

وإذا كان الجهل نقيض العلّم، فإنّ المسرحيّة تتغنّى بانتصار العلّم على الجهل في غير موضع منها:

غاب السحر   نام الجهلُ(2)

غاب الحقد   غاب الجهلُ(3)

وتبدو أهمية الجَدّ كشخصية إيجابية في (رسالة من المرّيخ)، بما يعرفه من معلومات علمية يذكرها لهم، منها معنى الكسوف. ومعنى طبقة الأوزون، ومعنى التلوّث.. وغيرها. فالعلّم يكسبه مكانة مهمة بعكس العم عبسي الذي تصوّره المسرحيّة جاهلاً، يفسّر الظواهر تفسيراً خرافياً. وخلاصة القول إنّ المسرحيّات جميعها تركّز على ضرورة العلّم وأهميته، وتقديمه على ما عداه، وهذا أمر إيجابي.

ولا يخفى علينا أنّ الأخطبوط، وقاشو، والأطفال في مسرحيّة (الكنز) شخصيات إيجابية اكتسبت إيجابيتها من القراءة والبحث والمعرفة بكل رغبة ومحبة ودون إكراه أو إجبار بسبب حبّها للمطالعة والقراءَة، فتمكّنت من تكوين ثروة غنية من المعلومات، مكّنتهم جميعاً من توليد أفكار وخبرات جديدة لم تكن حاصلة لولا

---

(1) الخواجا، مسرحية الحقيبة الملعونة، ص214 - 215.

(2) المصدر نفسه، ص221.

(3) المصدر نفسه، ص225.

المطالعة، وحُب البحث، وهذه قيمة مهمة في حياة الشّعوب، تملأ الفراغ، وتزيد المحصول الثقافي.

2 . الثّقافة وضرورتها ومكانتها.

وتعني تبادل المعارف والمعلومات بين أبناء الوطن، وبين أفراد البشرية على اختلاف شعوبهم وأجناسهم، وبواسطتها يستطيع الإنسان أن يتعرّف ميادين العلّوم والخبرات التي حققها الإنسان، وأن ينقل الكثير منها إلى موطنه.

وفي مسرحيّة (رسالة من المرّيخ) اتصال حضاري ثقافي مُتخيَّل بين سُكان الأرض وسُكان الكواكب الأخرى، تتعرّى فيه المظاهر الفاسدة السلبية على كوكب الأرض، ويكشف حقائق علمية تتصل بواقع هذا الكون الذي يسوده النظام والتوازن، ورغم أنّها تصوّر (الآخر) تصويراً مثالياً خالياً من العيوب، أمام واقع محلّي سلبي، فإنّ الهدف منها هو تعميق الإحساس بأهمية الحضارة، والسلوك الحضاري الثقافي القائم على تقدير المسؤولية الملقاة على الإنسان تجاه كوكبه.

وفي مسرحيّة (ميشو) يبدو كيدو شخصية بدائية جاهلة رغم نوازع الخير عنده، وهنا يظهر دور التأهيل الثقافي الذي تقوم به شمخة في إعداده شخصاً مهذّباً متعلما متحضراً، يوجّه قوّته توجيهاً إيجابياً مفيداً، إذ إنّ الجاهل عدو نفسه فضلاً عن عدم قدرته على مساعدة غيره، ويظهر قاشو في المسرحيّة نفسها على صغر سنّه قادراً على التعامل وحُسن التصرف، بفضل ثقافته وعلمه. وتبرز شمخة كذلك قوية بعقلها أمام قوّة كيدو الجبّارة فيبدو - رغم قوّته - صغيراً أمام ثقافتها وعلمها.

والفتى المتوسط الذي درس وتعلّم واجتهد، ينجح في مالا ينجح فيه أخواه اللذان لم يكملا دراستهما، فهو يوظّف علمه وثقافته للوصول إلى هدفه، وينجحُ بذلك، وتعرض (عائلة الألوان) بشكل صريح إلى أهمية الثقافة، وواجب المثقف، بل تقف على قضية غاية في الخطورة هي تحوّل المثقّف إلى إنسان سلبي غير معني بما يدور حوله، فالبنفسجيّة هي التي تمثّل العنصر المثقف في العائلة، لكنها تغفل دورها، وتتكاسل عن أداء واجبها:

" الخضراء: لن تستيقظ (البنفسجية)؛ لأنّها هي التي اختارت أن تنام، هي الوحيدة التي تقرأ وتعرف، ومع ذلك لم تعلّم إخوتها ما تعلّمته، واختارت أن تنام.

الأزرق: سأوقظها.

الخضراء: إن لم تصحُ وحدها، وتعرف واجبها تجاه إخوتها، لن تستمع إليك"[1].

ولاشكَّ أنَّ هذا الأمر هو الآفة الكبرى التي قد تصيب أي مجتمع، فليس هناك أخطر من أن تنشغل الفئة المثقّفة عن دورها وواجبها تجاه مجتمعها بأمور تافهــة، وهذا يؤدي بالضرورة إلى تخلّف المجتمع وتأخّره، والأمر في أبسط صورة يظهــر في (بيت الأسماك) والأخطبوط كما رأينا قاد المجتمع في وقت عصيب كان الخطر يتهدد الجميع، والكارثة تكاد تقع.

والطّفل الذي يتلقّى المسرحيّة فرد من المجتمع، والثقافة التي تقدّم له ذات بُعد اجتماعي، وهي ليست نتاج فرد أو مجموعة، ولا جيل أو مجموعة أجيال، الثقافــة متغيّرة،لأنّها حصيلة للنشاط الإنساني، والإنسان كائن ثقافي. وإذا كان الطّفل يولــد فرداً كما يقول الهيتي. فلكي يصبح شخصاً لابد من اكتسابه لغة وأفكاراً وأهــدافاً وقيماً، إذ هو يشارك الآخرين في خصائصهم وثقــافتهم، ولـــذا تنطبــع شخــصيته بالمؤثّرات الثقافية التي يكتسبها من مجتمعه، وإدراكه الصحيح هو الطريق إلى فهم الطّفل لثقافة مجتمعه[2].

3. تنمية الذّكاء والقدرات العقلية.

وتعني أن يتسلح المرء بالعلّوم التي تمكنّه من توسيع مداركه العقلية وتفكيره، وذلك بالملاحظة الدقيقة والتجارب الفكرية والمحاكمة العقلية والاستذكار والبراهين التي تحرره من براثن الجهل والأوهام والخرافات، وتشجعه على البحث والابتكــار والإبداع، وتشجيع التفكير العلّمي عبر التجارب، وهذا يحقق تطوّر ميدان المعــارف والمعلومات.

والذكاء قدرة كامنة تعتمد على الوراثة، وعلى النمــو والتطــوّر الــسليمين، وباعتبار أنّ الذكاء قدرة كامنة، فإنّه يمكن تعديلها عن طريق الإثارة، شانها شأن أيِّ

---

(1) شهاب، مسرحية عائلة الألوان، ص28.

(2) الهيتي، ثقافة الأطفال، ص38.

صفة أخرى من صفات ا لفرد[1]. ويمكن تسريع نموّه عن طريق المثيرات الصحيحة، ومنها المسرحيّة، بما يوصل الطّفل إلى المستويات القصوى الممكنة للذكاء، والذكاء كما ترى حنان العناني، يرتبط بالتعليم والتحصيل والإبداع، وهو مرتبط بالنمو وبالخبرات العديدة المتنوعة –ومنها قراءة المسرحيّة أو مشاهدتها ∙ وإذا كان كُلُّ مبدع ذكياً فإنّ هذا المبدع لا يفكّر في إنتاج حلّ جديد لمشكلة معيّنة، ولكنه يُدرك أيضاً مشكلات جديدة ويرى المألوف والشائع من منظور جديد[2].

ودرويش في (الإجاص) نموذج مثالي للإنسان الذكي الذي تخلّص من المأزق المُهلك الذي وقع فيه بوا سطة ذكائه، فالحيلة التي لجأ إليها حيلة ذكية، تكشف فهمه الواعي والعميق للبشر، وحقيقةَ أنّ (كُلُّ ابن آدم خطّاءٌ)، وإذا حوسب عن ذنب يسير، فإنَّه يعلم تمام ا لعلّم، أنْ لا أحد بلا خطيئة، فاخترع قصّة بذور الإجاص التي تطرح ثماراً ذهبية، شريطة أن يزرعها إنسان لم يرتكب ذنباً في حياته، وهذا مُحال، وهو ما يعترف به درويش في النهاية:

"درويش: طبيعي ألاّ تنبتَ شجرةٌ من هذه البذرة المسحورة، وتحمل ثمراً ذهبياً"[3].

هذه الفكرة تقدم للطّفل نموذجاً مثالياً لاستخدام القدرة العقلية استخداماً منظّماً ذكياً جعلت له مخرجاً مما هو فيه، والدلفين استخدم ذكاءَه في التحايل على قرّوش، وإخراجه من بيت الأسماك الذي احتلّه، وإذا كانت فكرة درويش ابتكارية، فإنّ الفتى المتوسط لجأ إلى الخبرة والذكاء معاً، فهو إنسان ذكي، غير أنّه استفاد من خبرة أخويه (العنب فَسُدَ والمشمش الفج لم ينضج) فاختار التمر الذي لا يفسد، بل ينضج بعد قطفه، واستفاد من النصائح.

ونرى ثلاث مسرحيّات تعرض لقضية واحدة لها علاقة بالذكاء وا لعلّم والخبرة، هي قضية ا لعلّم والخرافة والإيمان بالخرافات، والاعتقاد بها. ففي (سلّة

---

(1) توق، محيي الدين (وآخرون)، أسس علم النفس التربوي، دار الفكر، عمّان، ط 4، 2007، ص154.

(2) العناني، حنان عبد الحميد، علم النفس التربوي، دار صفاء، عمّان، ط 3، 2005، ص61 وما بعدها.

(3) موصللي، مسرحية الإجاص الذهبي، ص43.

الخير تطلب إحدى الفتيات إلى عمّها أن يُحضر لها (صَدَفَةً)؛ لتقرأ فيْها حظّها، وتعرف مُستقبلها، فتعترض أخرى بأنّ هذه خرافات، مما يدفع صديقتها إلى أن تصفها بالجهل.

أمّا في مسرحيّة (الكنز) فإن القضية لا ترد عرضاً بل تظهر بشكل أوضح من خلال الأطفال الذين تدفعهم الرّغبة في الاكتشاف والمغامرة إلى دخول الكهف المهجور، في حين أنَّ أحدهم يخاف الدخول ويظل متردداً؛ لما أشيع عن وجود (عفريت) في الكهف، مما يجعله موضع سخرية زملائه. أما مسرحيّة (الحقيبة الملعونة) فإنّها تدور بمجملها حول موضوع الخرافة، فالأطفال يتناقلون إشاعة مفادها أنّ هناك قطة ساحرةً تختبئ في (الخرابة) إن رَضيتْ عنك لبّت كُلّ طلباتك، وإذا غضبت من أحد تجعله فأراً، وبين مُصدّق لهذه الإشاعة، وساخر منها يدور الصّراع بين الأطفال، ليتبيّن في النهاية أنَّ هذه القطّة ليست سوى دمية، وأنّ خوف الأطفال لم يكن مُبرّراً وأنْ لا مكان للخُرافة، وهذه حقيقة فمع تطور العلّم، والتقدم التكنولوجي، ومع الإيمان بالله، تصبح الخرافات أمراً مثيراً للسخرية.

ثامناً: مجموعة القيم الترويحيّة الجماليّة.

وتعني مجموعة القيم التي يعيشها الفرد بعيداً عن خضمّ العمل، حيث يخلد إلى الراحة في جوّ الطبيعة الهادئة، فيمارس هواياته الأدبية والفنية، ويشعر بالسعادة في رحلاته ومغامراته، وهو يتمتع بالجمال الطبيعي، والفني والخبرات الجديدة، فتصبح ملهماً له في التعبير الذاتي المبدع كالشعر والرسم والغناء وغيرها، ومنها:

1. المَرَح واللَّعب:

وتعني الضحك والمزاح، وكلّ ما يتّصل ببعض الأشياء الهزلية، وما يُدخل الفرح والانشراح في النفس، بالإضافة إلى شغل أوقات الفراغ بكلّ ما يُمتّع الفرد، ويزيد من حيويته ونشاطه، ويُحدث تنوّعاً وتعبيراً ممتعاً، يدفع الملل والسّأم، ويدخل السرور والمتعة على النفس، ويمارس فيه الطّفل التعلُّم، ويكتسب الخبرات الجديدة عن طريق اللعب والتسلية. ونرى في مسرحيّة (ميشو) شخصية زكزك، التي أضيفت إلى شخصيات المسرحيّة؛ فهي غير موجودة في الأصل الذي أخذ عنه

المؤلف، وهي شخصية مُهرّج لا يفعل شيئاً سوى اللعب، حتى عند مشاركته في الصّراع ضد خمبوب. ويكون في المسرحيّة شخصية محببة، ضاحكة مُضحكة، يحبّه الأطفال. ويضيف عنصراً طفولياً، حركياً مرحاً إلى الأحداث الجادّة، التي تطغى على المسرحيّة، ولعلّ المؤلّف أوجده؛ ليُحدث تنويعاً في الإيقاع، تفرضه طبيعة مسرحيّات الأطفال، وهو ما يسمّى في الدراما الكلاسيكية (التراجيكوميديا)، أي خلط المأساة بالملهاة.

ونرى الأطفال يمرحون ويلعبون في مسرحيّة (رسالة من المرّيخ) في الجزء الأوّل منها، مما يثير حنق العم عبسي، ولكن الجدّ يدافع عنهم، ويطلب إليه الكفّ عن مضايقتهم؛ كي يمارسوا لعبهم، الممزوج بالأغاني الشعبيّة التقليديّة:

" الجدّ: ما هذا الحكي يا عبسي، الأوّلاد بحاجة إلى اللعب والحركة". وهم يلعبون ويغنون: طاق طاق طاقية ... الخ"[1]. وفي مسرحيّة (جنّة الأصدقاء) يكون اللعب مع الأطفال هو أمنية الأمير سيف، برغم الحياة المرفّهة التي يحيا فيها، ولكنّه يرغب في اللعب الطفولي الذي يمارس فيه شخصيته كطفل، دون حماية أو حراسة أو مراقبة، وينفّس فيه عن طاقته الزائدة.

واللعب كما تقول سوزانا ميلر [2]. قد يكون مفيداً، ولكنّه يمكن أن يرتبط بالضحك والمرح، فمن المألوف أن يضحك الأطفال وهم يلعبون. والضحك يؤدي دوراً كمؤشر للّعب، وإنّه مؤشّر أساسي للنشاط الاجتماعي الذي يتضمن وجود رفيق، أن يكون السرور والاستمتاع عنصرين جوهريين في هذا النشاط.

وهناك عدّة مزايا في النظر إلى اللّعب باعتباره اتجاهاً، فكل الوظائف الطبيعية للكائن العضوي غالباً ما يمكن أن تستخدم في اللّعب، لذلك فإنّ اللّعب لا يمكن أن يكون نوعاً خاصّاً من النشاط ذا خصائص تميّزه عن الأنشطة الأخرى، والمعيار الذي يقرر متى يكون الطّفل سعيداً معيار صعب التطبيق. ولاشكّ أنّ اللعب حاجة أساسية عند الطّفل لها مكانتها وأهمّيّتها، وقد يمارس الطّفل اللّعب على أنّه

---

(1) عبيد، مسرحية رسالة من المريخ، ص6.

(2) ميلر، سوزانا، سيكولوجية اللعب، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ع 120، كانون أول، 1987، ص18.

عمل يقوم به . ولا يرضى أن يسميه لعباً، ولذلك تركّز المسرحيّات الطفوليّة على اللّعب كمكوّن رئيس فيها، فنرى الأسماك تـ لعب في (بيت الأسماك) ونرى القطة تلعب في (عائلة الألوان) ونرى الأطفال يلعبون في معظم المسرحيّات.

2 . حبُّ المغامرة.

وتعني حب الاطّلاع والاكتشاف والمتعة في التنقل والسفر، حيث تزداد الخبرات ويكتشف المجهول، ويربط الماضي بالحاضر، كزيارة الأماكن الأثرية ... وغيرها. ولعلّ هذا الأمر مرتبط باللّعب والمرح، فالأطفال في مسرحيّة (الكنز) يذهبون إلى الكهف، رغم الخطورة التي تنطوي عليها هذه الزيارة، ورغم ما يُشاع من أقاويل مخيفة عن الكهف، إلا أنّ رغبة الاكتشاف، وحب المغامرة عندهم يدفعهم إلىالمضي بشجاعة نحو اكتشاف المجهول، ومـ عرفة الأسرار التي ينطوي عليها الكهف.

ونجد في مسرحيّة (جوهرة الأميرة) أنّ السعي وراء الغِنى والحصول على جوهرة الأميرة هو ما يدفع الإخوة الثلاثة إلى المغامرة، رغم ما فيها من تعب؛ ليُجرّب كُلٌّ منهم حظهُ، ويصل إلى الهدف المنشود، ونجد الأمر نفسه في الحقيبة الملعونة، لكنَّ المغامرة هنا تكون بدافع البحث عن الحقيقة، وكشف الأوهام والخرافات، رغم الإشاعات التي تُقال عن قدرات خارقة للقطة.

وبدافع من الحرص على المصلحة العامة، والإحساس بالمسؤولية، يقوم الطفلالبلبل والأوراق بمغامرة البحث عن سبب انقطاع المطر، وإيجاد حلّ لمشكلة الجفاف في الغابة، ويقوم ميشو وكيدو بمغامرة هدفها تخليص النّاس من المعاناة، نتيجة استيلاء خمبوب على القمح، وحرمانهم من سنبلة الحياة، وسرقة الزيت، ولسبب شخصي يقوم الأمير سيف بمغامرة الهروب من القصر، تعبيراً عن رفضه للواقع المفروض عليه، بعدم الخروج، وممارسة اللّعب مع الأطفال، وبهدف تحقيق الصداقة تُدفعُ القطّة إلى مغامرة التقرّب من الكلب، رغم ما تواجهه في كل مرّة من خطر اعتداء الكلب عليها، ويُقدّر لها النجاح في النهاية.

ونرى أنّ كُلّ المغامرات التي وردت في المسرحيّات، كتب لأصحابها النجاح وتحقيق الغاية المنشودة، رغم الخطورة، التي انطوت عليها تلك المغامرات، وهذا

أمر يريح المتلقّي، فهو تحقيق لنهاية سعيدة بعد أن شُغِلَ وقتاً غير يسير، وعبر أسلوب تشويق بمتابعة تفاصيل المغامرة، وغير خاف ما يضيفه عنصر التشويق الناجم عن المغامرة من نجاح المسرحيّة بشكل عام.

3 . محبّة الطبيعة.

وتعني كل ما تحتويه من جبال وأنهار وسهول وبحار وأشجار ونباتات وأزهار وطيور وغير ذلك من المناظر الطبيعية التي تبعث الجمال في النفوس وتخلق الراحة والسعادة فيها. وتبرز هذه القيمة بشكل واضح في (الغابة العطشى)، فكلّما أصاب الطبيعة من انعدام مظاهر الحياة هو مشهد مؤلم يثير أحاسيس الطّفل والطيور وحارس الجدول .. وغيرهم؛ مما يدفعهم إلىالتضامن مع ما تبقّى من مظاهر حياة، تتمثل في أوراق الشجر، ويجعلهم يسعون بكل قوّة، وإصرار وعزيمة؛ لإعادة الحياة إليها من خلال العيش في داخلها، بعكس رسالة من المرّيخ) التي يُنظر فيها إلى الطبيعة أولاً من خلال ملاحظة مظاهر التلوُّث والفساد، ومن ثم سماع وجهة النظر التي تتغزل بالطبيعة الجميلة على ألسنة الكواكب الأخرى في المجموعة الشمسية.

هذه الكواكب على نوعين، فالأقرب إلى الشمس شديدة الحرارة، تنعدم الحياة فيها، والأبعد عن الشمس شديدة البرودة تنعدم الحياة فيها أيضاً، وتبقى الأرض هي الكوكب الأخضر الوحيد لذي يزخر بالحياة بكل ما فيها، وإنّ هذا الإحساس يقودنا إلى القيمة التالية، وهي الإحساس بالجمال الطبيعي والفنّي.

4 . الإحساس بالجمال (الطبيعي والفنّي).

أي تذوقهما، والتمتع بهما، ويَعني ذلك الشعور بالراحة والسّعادة واللّذة والسرور من مشاهدة المناظر الخلابة، سواءً أكانت طبيعية أم فنيّة منبعثة من جمال الطبيعة أو أصوات الموسيقا أو الشعر والرّسم والغناء، وتغريد البلابل وشدو الطيور، وخرير الجداول .وغيرهاتُبدي الكواكب المحرومة من هذا الجمال الطبيعي رغبة وشوقاً في التمتّع به، وهي على سطح المرّيخ، ثم تصرّح بهذا الإحساس عندما تزور الأرض، فتبدو كل مظاهر الحياة مَجلَبة للمتعة، وتثير في نفس المتلقّيأحاسيس وشجوناً كثيرة في الالتفات إلى هذه المظاهر من ماء وخُضرة

وزهور وأصوات طيور وغيرها رغم ما ت صوّره المسرحيّة في البداية من مظاهر خراب وتلوّث، تحدث على الأرض بفعل الإنسان.

والإحساس بالجمال الفنّي هو ما يدفع قاشو إلى العَزف على الناي ويدفع الفتيات في (سلَّة الخير) إلىالغناء والرَّقص، ويدفع الأمير سيف والملك والملكة إلى مراقبة عروض الحاوي والصيّاد والتمتّع بها. وهو الذي يجعل الملك والأميرة بدر الدُّجى والوزراء يميلون إلىالإعجاب بالفتى المتوسط من خلال صفيره الشجيّ. والإحساس بالجمال يحتاج إلى نفس شاعرية، وذائقة فنيّة تسعى المسرحيّة إلى توليدها وتنميتها في نفس المتلقّي كي يُحس هذا الجمال فيتمثل مظاهره، ويحدث في نفسه المتعة المعنوية التي تريح أعصابه، وتخرجه من أجواء الكبت والمعاناة.

5. ممارسة الهوايات والتعبير الذاتي المبدع.

تعني الشعور الذي يتولّد لدى قيام الفرد بنشاط نابع من أحاسيسه، فيخلد إلى الرّاحة، وينعم بالسعادة، وهو يمارس هواية، فالهواية قدرة كامنة لإيجاد عمل جديد يتضمن الأصالة والتجديد، فيضفي على إبداعه من خياله وأحاسيسه ومشاعره وتصوّره ما يميزّها عن غيرها. لما فيها من إبداع وخلق وجمال، وقاشو -كما ذكرنا- يمارس العزف على الناي، وزكزك يمارس هوايته في الرَّقص وفي الإضحاك.

ويدفع الأحمرَ إخوتُهُ في تعاملهم معه إلى ممارسة الهوايات؛ لتخليصه من السلوك العدواني والانفعالات الحادّة كالرّسم، ولكنّ ذلك لا ينجح، ويدعونه إلى سماع الموسيقى؛ للسبب ذاته فلا يُفلح، و إلىالمطالعة فلا تُجدي نفعاً، مع التركيز على أنّها وسائل ناجعة فعلاً، يمارسها إخوته، فيعبّرون بها عن ذواتهم، ويُفرغُون فيها انفعالاتهم، وإذا كان اللّعب بالنسبة للأطفال عملاً يحترمونه فهو يُعدُّ هوايه تجعل هذا اللّعب مدعاة للسعادة، ولذلك يسعى الأمير سيف إلى ممارسة هذه الهواية، وتصبح هاجساً يسيطر عليه، وهدفاً مقدّساً لا يتخلّى عنه.

وإذا ما استطاعت المسرحيّة أن تغرس في نفس الطّفل حُبَّ ممارسة الهوايات، ومنها التمثيل المسرحيّ، فإنّها بذلك تساعده على أن يعبّر عن نفسه تعبيراً

خلاّقاً، وتخلصه من كثير من الانفعالات الضارة، عبر الحركة والرَّقص والتمثيل والغناء والعزف[1].

تاسعاً: مجموعة القيّم الشخصيّة.

وتعني كل ما يتعلق بشخصية الفرد وسلوكه، وشعوره الداخلي، الذي ينعكس بدوره في حركاته، وتصرّفاته، وحسن تكيّفه مع محيطه، وما يشعر به من سعادة وفرح، ويملأ صدره من تفاؤل وأمل بالمستقبل الذي يحمل بين طيّاته البشر والنجاح والتحصيل من خلال الطموح والتصميم والإرادة، والشجاعة؛ لبلوغ الهدف الذي يتطلب وجود الحرص والانتباه، والقدرة على القيادة، والديمقراطية المنبعثة من احترام الذّات والثّقة بالنّفس، وامتلاك الجرأة الشخصية، بحيث يكون قادراً على فرض احترامه وهيبته على الآخرين، فيتمتع بحسن التصرّف، والقدرة على الاعتماد على الذات، ومن هذه القيم:

1. حُســن التكيّف:

وتعني كل ما يضمن للفرد الاستقرار النفسي، والتأقلم مع محيطه الخارجي، وعدم الشّعور بالغربة أو الاغتراب أو القلق او الخوف او الضيق أو التبرّم، ويحقق تقبل الشخصية، وكل ما يشير إلى الصحّة النفسية والا ستقرار العاطفي وإزالة أي ونع من أنواع الخوف أو الخطر غير الجسمي، وبالتالي تحقيق تقبُّل الشخصية. ومثال ذلك عفيف الذي انتقل في المسرحيّة منذ بدايتها إلى واقع مفاده كبر سنَّه وضعفه، عانى منذ البداية صراعاً مريراً من أجل التكيّف مع هذا الواقع، وقاسى ما قاساه من صبر على الجوع، فهو لم يُرد التسليم بهذا الضعف، لكنّه في النهاية قبل مرغماً، نتيجة إصرار المجتمع على وضعه في مكانة يُحترم فيها كبر سنه، وتؤمن له سُبُل العيش الكريم.

والأحمر الثائر الغاضب عانى كثيراً قبل أن يثبت له في النهاية أنّ طريقته في الحياة لن تكون مُجدية في فرض مكانة مميّزة له بين إخوته، فقَبِلَ أن يتعامل معهم بروح الأخوّة، واحترام الآخر، وكذلك حدث مع الدّيك، أمّا قرّوش فلم يتوفّر له

---

[1] ميلر، سيكولوجية اللعب، ص23.

الاستعداد للتّكيّف فخرج من تلك المنظومة المتآلفة في حين دخلها الـدبّ الطمّـاع نادماً على ما بدر منه، بعد أن فشل في التعامل مع الجوّ البديل الذي يسوده الطمـع والغش والخداع، واتخذ الأمير سيف لنفسه موقعاً يحفَظُ له طفولته بين مجموعة من الأقران، بعد أن ثار على الواقع الذي يعزله عنهم، مع احتفاظه بمكانته كأمير بينهم.

ولابُدَّ في النهاية من القول أنّ حسن التكيّف مع الواقع الذي يحيا فيه الطّفـل هو السبيل الوحيد لجعله عُنْصُر بناءٍ ونماءٍ في المجتمع، ويشعره من ناحية أخـرى، بمكانته فيه، ويمدّه بشعور من الأمان والاستقرار.

2 . السّـعادة والفـرح.

وتعني كلّ ما يشعر به الفرد من السرور والابتهـاج، والتفـاؤل والرّضـا والقناعة، فيظل متعلقاً بخيوط السّعادة والبِشر بما تحمله له الأيام القادمة معها، حيـث يظل يعيش على أمل تحقيق الحلم بالمستقبل المُشرق الذي يُلبي طموحاته، ويحقـق أهدافه في هذا الوجود، وهذا ما ناضل الأمير سيف كي يصل إليه في المـسرحيّة؛ فطفولته لن تكتمل إلا عندما يحياها بصورة طبيعية، وهذا لن يكون إلا بين مجموعة من الأصدقاء، ففعل ما فعل من أجل لحظات سعادة يقضيها بـين الأصـدقاء مـن الأطفال.

ولأنَّ سعادة عفيف تتحقق في العمل، فقد ظلَّ يحاول جاهداً للوصـول إليهـا طوال المسرحيّة دون جدوى، والسعادة عند قاشو في اللّعـب والمطالعـة ومحبّـة الآخرين؛ لذلك اتخذها نهجاً، وأسلوب حياة، ومارسها الأطفال فـي (رسـالة مـن المرّيخ) في اللّعب والمرح إلى أنّ تغيّر الوضع، فأصبحت الـسعادة تتجـسّد فـي تحرير الوطن، وسيادة السَّلام. وتتحقق السّعادة في مسرحيّة (عائلة الألوان) عنـدما تسود المحبّة والألفة بين الإخوة، فينتشر الفرح ويعمّ السّلام، وإذا كانت المـسرحيّة قدّمت بدائل، قد تؤدّي للسّعادة من مثل المطالعـة، وسـماع الموسـيقى والرّسـم والاستمتاع بالزهور، ولم تحقق النتائج المرجوّة، غير أنَّها قد تكون مما يجلب المتعة للطّفل المتلقّي، بعد أن تفتحت مداركه في المسرحيّة عليها.

والسّعادة ولا ريب يحققها كُلّ إنسان حسبما يهوى، وبالصورة التي يراها مناسبة، وهي قضية نسبيّة، وشعور نابع من الرّضا الداخلي عند إنسان يقبل بواقعه، ويرضى بما قسمه له الله.

3. الطّموح والتّحصيل والنّجاح.

وتعني تحقيق النّجاح والتفوق في مختلف ميادين الحياة، وخاصّة الدّراسة والعمل، وهو ما يجعل الفرد دائم النّشاط والجد والمثابرة؛ للوصول إلى تلبية طموحاته في تحقيق الفوز، وقطف ثمرة التفوّق والسّهر والعناء والتعب.

ويرى قاشو أنَّ هذا الأمر يتحقق بالمطالعة، ومن خلال قراءَة الكتب؛ لذلك جعله المؤلف يحمل كيساً من الكتب معه، ولا يتحقق النّجاح بالصراخ وهذا ما ثبت للديك، وللأحمر في (عائلة الألوان) وهو عند الطّفل ورفاقه في (الغابة العطشى) يتحقق بالسعي الدؤوب وعمل الخير، وعند المرأة في (أصدقاء الشمس) بالصبر والإقناع، وتضافر الجهود الصادقة، وعند الأطفال في (الكنز) بالمغامرة والبحث، وعند الأطفال في (الحقيبة الملعونة) يكون فيمحاربة الجهل والخُرافة واتخاذ العلّم سبيلاً، وعند الفتىالمتوسط يكون بالعلّم والحظ والسلوك الحسن ومساعدة الآخرين وحُسن التّصرف، ولا يتم تحقيق الطموح في الحالات جميعها إلا بالعمل والجهد.

4. التصميم والإرادة (الشجاعة والإقدام).

وتعني قدرة الفرد على المضي في رأيه بكل قوّة وحزم وصلابة وشجاعة وجراة وثبات وإصرار وبسالة وقدرة على مواجهة الصعوبات والأخطار، دون تبرم أو تذمر.. رغم أنّنا رأينا فشل الدّجاجة في تقليد صوت الدّيك، مثلما رأينا فشل الدّيك في وضع البيض، ورأينا فشل الفتى البدين والفتى الصغير في الوصول إلى الجوهرة، وفشل الأحمر في فرض سيطرته على إخوته بالقوّة وفشل قرّوش في احتلال البيت، وفشل الدّب في الاستئثار بالتفاح. وفشل الوزير في استمرار خداع الأمير، وفشل الملك في استثمار البذور؛ لإنتاج ثمار إجاص ذهبية، وفشل خمبوب في الاحتفاظ بسنابل الحياة، وكل هذه النماذج غير الناجحة لا تعكس في نفوس الأطفال شعوراً بالإحباط، فهي جميعها كانت تسعى إلى غايات غير نبيلة، ولذلك كان لابدَّ أن يكون مصيرها الفشل.

أمّا عندما تعلّق الأمر بغايات نبيلة، فقد أجمعت المسرحيّات على تحقّق هـذه الغايات، ولذلك فقد نجحت المرأة في جعل الشمس تشرق ثانية، بالتصميم والشّجاعة والإرادة القويّة، ونجح الأمير سيف في كسب صداقة الأطفال، ونجح درويش بفضل شجاعته وذكائه في إثبات براءَتَه، بل وفي إيداع من اتهموه ظلماً السجنَ. ونجح المغامرون في الوصول إلى الكنز بفضل شجاعتهم، وإقدامهم. ونجح الأطفال في كشف الخرافة والجهل. ونجح ميشو وكيدو بفضل التصميم والإرادة والشّجاعة في هزيمة خمبوب. ونجحت الأسماك للسبب ذاته في إيجاد حلّ لمشكلة التلوّث، وفي طرد المحتلّ من البيت.

ومثل الذي سبق رأينا كندة تنجح في تخليص جدّها من الأسر وتحرير الوطن، وينجح الطّفل والبلبل والأوراق في إعادة الحياة إلى الغابة العطشى؛ بفضل مثابرتهم وإصرارهم وشجاعتهم وإيمانهم بالنجاح. ويفوز الفتى المتوسط بالجوهرة بشجاعته وإرادته. ويُحالف النجاح الدّجاجة في إثبات ذاتها أمام غرور الدّيك، وتنجح القطّة في كسب صداقة الكلب رغم شراسته.

وهكذا نرى أنّ التصميم والإرادة والعزيمة والتحلي بالشجاعة والإقدام هي صفات تمنح الإنسان قدرات لا متناهية، وقوّة غير محدودة، تعلّم الطّفل أنّها السبيل الوحيد، لتحقيق غاياته، لاسيّما إذا كانت الغاية نبيلة.

5 . الحـرص والانتباه.

وتعني جميع المظاهر السلوكية التي تستوجب الانتباه والحذر، والاحتراس وضبط النَّفس، والسيطرة عليها، والدّقة والانتباه للتفاصيل والجزئيات والتخطيط والبرمجة، لجميع أموره الحياتية. ولقد كان لانتباه الطّفل في (الغابة العطشى)، أو لنقل ملاحظته لظاهرة سقوط أوراق الشجر أثرٌ كبير في إصلاح ذلك الخلل، وحلّ تلك المشكلة فكان حلاًّ مبيناً على الإحساس بالمسؤولية والحرص على البحث عن حلّ لها. عبر رحلة شاقّة سادها الحذر والانتباه، ورغم إيمان بعض الأطفال بكذب الإشاعة القائلة بقدرات القطّة المسحورة إلا أنَّ سلوكهم تميّز بالحذر والانتباه حتى ثبّتوا كذب تلك الإشاعة، ومع شجاعة الاطفال في دخول الكهف إلا أنَّ هذه الشجاعة كانت مغلّفة بالحرص والانتباه والحذر.

وإذا كان التهوّر سمّة مهلكة لصاحبها كما رأينا في حالة الأمير سيف، فإنّ من الخير تعليم الطّفل الحذر غير المبالغ فيه في تعامله، وفي سلوكه وفي حياته؛ كي لا يقع في المخاطر، ويعرّض نفسه للأذى.

6 . المظهر الخارجي (الاحترام والهيبة).

وتعني المظهر الحسن، والطلعة البهيّة، والجمال الخارجي، والاعتناء بالملابس وارتداء الثّياب الجميلة والمنظر اللّائق الذي يفرض على الآخرين احترامهم له؛ لمجرّد رؤيته، وهنا فإنّ مظهر درويش كان له أثر بالغ في الحكم الذي صدر عليه رغم التحفّظ الذي أبديناه على اقتران هذا المظهر بالرّائحة الكريهة؛ إذ إنَّ درويش شخصيّة إيجابيَّة، والفقر لا يعني القذارة مُطلقاً، ولهذا فقد رأَينا الأمير قاشو مع مكانته ومكانة والده يتمتَّع ببساطة وحُسن مظهر، وكذلك الأَمير سيف.

أمَّا الحرص والمبالغة بالاعتناء بالمظهر العام، وبعرض الإمكانات الجسديّة، فلم تغن الفتى الصَّغير في (جوهرة الأميرة) عن عمل الخير، فكُتب له الفشل، ولم تجعل الدّجاجة تخاف من الدّيك، خلافاً للفتى المتوسّط الذي أسَرَ بوسامته، وحُسنَ مظهره قلب الأَميرة، فكان مؤهلاً لولا اعتبارات تتعلق بالطّفولة (جمهور المتلقّين) للزواج بها.

وتَقِفُنا مسرحيّة (ميشو) أمام قيمة المظهر الخارجي من خلال ما قامت به شمخة من تعليم كيدو آداب السّلوك، والاعتناء بمظهره العام والاهتمام بشكله وبشعره وملابسه، وما أضافته الرَّائحة الطيِّبة التي نفثها الحوت عنبر في (بيت الأَسماك). إنَّ للمظهر العام كما نعلم . أثراً في فرض هيبة الشخص في عيون الآخرين، ومدعاة لاحترامه، على أن لا يكون هو المعيار الوحيد للحكم على الشخصية، فالنظافة من الإيمان وهي أبرز مقومات السلوك الشخصي السوي.

7 . القيادة الدّيمقراطيّة.

وتعني قدرة الفرد على تحمّل المسؤولية تجاه الآخرين، حين يستلم زمام المبادرة والتوجيه، دون الشعور بالتعالي عليهم، فهو منهم وإليهم، يشاركهم حياتهم، ويفرض احترامه عليهم بسلوكه ومرونته، لا بتسلطه وعنفه وتُعدّ الأنظمة المتسلطة الظالمة كما تُلمّح المسرحيّات . أنظمة فاشلة لا سبيل لها إلى الدوام والاستمرار،

وإذا كانت الديمقراطية كنظام سياسي تعني حكم الشعب بالشعب، فإنّ الديمقراطية المقصودة هنا تعني أن يكون قائد الجماعة ذا عقلية متفتحة قادرة على استيعاب الآخر وتفهّم وجهة نظره، وإفساح المجال له، لإبداء رأيه.

لقد فشل الدّيك عندما أراد قيادة الدّجاجة بالقوّة، والإذعان له، وانتهى الأمر بالملك الذي ينفّذ القانون على الضعفاء بصرامة، ويتغاضى عن الأقوياء إلى الاعتراف بالخطأ، وانتهى الأمر بالوالي الذي يتجاهل الرعية واحتياجاتهم إلى الفشل والهزيمة بينما نجح الطّفل الذي قاد البلبل وأوراق الشجر بعدله وتواضعه، ونجح ميشو عندما ألزم نفسه بالعدل بين الرّعية ونبذ الظّلم، فكسب كيدو إلى جانبه.

وربّما تتاح الفرصة للطّفل لممارسة دور قيادي بين أقرانه، لذلك فإنَّ مقدار نجاحه سيكون حافزاً لاكتسابه القدرة على القيادة الناجحة عندما يصبح راشداً، وهذا لن يكون إلا عندما يستخدم السلطة بعدالة واحترام لمن يقودهم، وبسماع آرائهم ومشاركتهم في كل أمورهم.

8. الجرأة الشّخصيّة.

ومعناها شعور الفرد بالقدرة على تحمّل المسؤولية واتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب، وقبول التحدي والصعوبات، والإسراع باقتراح المبادرات النابعة من قناعة وإرادة وتصميم، بعيداً عن الهروب والانطوائية، والانعزالية والخوف والجُبن والتردد. وما صنعته المرأة في (أصدقاء الشمس) يُعدُّ جرأة محمودة آتت أُكلها في النهاية، رغم عدم اعتمادها على قوّة بدنية، او ارتفاع في نبرة الصوت. ومثل هذا ما رأيناه عند درويش الذي أثبتَ بجرأته براءَة يستحقها ونال ما يريد. وبمثل هذا الثبات واجهت الدّجاجة الدّيك، وبما يشبه هذا انتصرت الأسماك الضعيفة على قرّوش القوي. وكُتب لميشو النصر على خمبوب.

وحين عرضت مسرحيّة ميشو موقف الطّفلة، وهي تدافع عن أبيها، كانت تعرض لجرأة مطلوبة، فقد وقفت بشجاعة أمام ميشو القوي وقالت: "هذا صيد أبي وتعبه، فلماذا تريد أن تأخذه"[1] وهذا يشبه موقف كندة عندما اعتدى الجنود المحتلون

(1) قلعجي، مسرحية ميشو ومارد الغابة، ص53.

على جدّها فقالت :"جدّي ليس خرفاً أنت الخرف "[1] وعندما يأخذانه تقول :" إلى أيــن تأخذانه أيُّها السّفلة؟ اتركاه"[2].

وكان لجُرأة الفتى المتوسط دور هام في نجاحه في إعادة الطيور إلى القفص، وهذه الجرأة كان مبعثها الإيمان بالله، ويستغرب (الطّفل3) الوحيد الذي كان خائفــاً في مسرحيّة (الكنز) جرأة الأطفال الآخرين وشجاعتهم في دخول الكهف بقوله : "لم أشهد مثل جرأتكم"[3] بعد أن يثبت له أنّ خوفه لم يكن له مبرر.

وبهذه الجرأة ينجح (ياسر) في كشف خرافة القطّة المسحورة فيقول له سمّار : "أنت بطلٌ يا ياسر "[4] وهنا تكون الجرأة سلوكاً حسناً. بيد أنّ الجرأة الزائــدة غيــر محمودة العواقب، ولا تدخل في باب الشجاعة، بل من باب التهوّر الذي يؤدي إلــى التهلكة وهو أمر منهي عنه في الدّين "ولا تلقوا بأيديكم إلى التهلكة" وهذا مالا يُراد للطّفل.

9. الثّقة بالنّفــس واحــترام الــذّات.

وتعني شعور الفرد بالتكامل الداخلي، وبأنّه قادر على أن يعتمد على نفــسه بكل ما يحمله من إمكانات وقدرات تؤهله لتحقيق طموحاته وهذا يعني عدم الشّعور بالنقص، وتدخل هذه القيمة من باب ما ذكرناه عن الــشجاعة والجــرأة الشخــصية فاحترام الذات، مدعاة لاحترام الآخرين للشخص، ومجلبة للمكانة الرفيعــة للــنفس، وسبب وجيه للفخر، ولا ريب أنّ الثّقة بالنفس تجعل من كل ما يقدم عليه المرء أمراً سهل التحقيق، إذا ما ارتبط بعقلانية ووعي، وإدراك لحقيقة قدراته وإمكاناته، وقــد أوردنا من الشواهد في الموضع السّابق ما يفي بالغرض هنا.

---

(1) عبيد، مسرحية رسالة من المريخ، ص34.

(2) المصدر نفسه، ص34.

(3) الخواجا، مسرحية الكنز، ص200.

(4) الخواجا، مسرحية الحقيبة الملعونة، ص220.

الفصل الرابع

[بناء المسرحيّة]

1.4 المســـرح

تمهـــيد:

إنَّ هذا التمهيد ليس مَعنيَّاً بالتأريخ لفن المسرح، أو الخوض في التشكيل الفنّي للكتابة المسرحيّة إلاّ بمقدار ما يخدم أغراض هذه الدّراسة؛ لأنَّ كثيراً من المنظّرين تصدّوا لذلك وأشبعوه بحثاً، وما يهمّنا هنا هو تمهيد مُكثّف يسمح لنا بـــالولوج فـــي الدّراسة الفنيّة للمسرحيّات المختارة، وزيادة على ذلك فـــإنّ التحليـــل الفنّـــي لهـــذه المسرحيّات سيفيد من المرجعيات.

فلم تُعَد كلمة مسرح اليوم تحمل دلالة واحدة؛ بل لها أكثر من دلالة ســـاهمت في اتساع مفهوم الكلمة، وما تعبّر عنه، وصارت تطلق على جملة الآثـــار الأدبيـــة المسرحيّة النثرية أو الشعرية، التي كتبها أديب ما، فعندما نقول [مسرح شوقي] فهي جملة المسرحيّات التي كتبها أمير الشعراء إن لم يكن هناك قاعـــة عـــرض تحمـــل اسمه، وهذه هي الدلالة الثانية للّفظة، أي ذلك المكان الذي تُعرض فيه المسرحيّات، وعندما تقول شاهدتُ مسرحاً، فالعبارة أصبحت تطلق مجازاً، لتعني أنّـــك شـــاهدت عرضاً مسرحياً.

أمّا المسرح الذي نقصده في العنوان هنا، فهو ما كان يُطلق عليه لفظ دراما (Drama) والدراما لفظة يونانية تعني الفعل أو العمل المسرحيّ[1]، مع أنّ هنـــاك خلطاً ولبساً في فهم البسطاء بين لفظة دراما، التـــي تـــشمل كـــل أشـــكال الأداء المسرحيّ، وبين كلمة تراجيديا [مأساة] (Tragedy) والمأخوذة أصلاً مـــن [أغنيـــة الماعز] التي تعيد إلى الأذهان النشيد الذي كانت تـــردده جماعـــة الراقـــصين فـــي الكورس، عند تقديم أحد القرابين على مذبح [ديونيزوس]، وأول من ابتدع التراجيديا الكلاسيكية هو أسخيلوس [525 ق م]، فهو الذي أضاف الممثل الثاني إلى الممثـــل

---

[1] ديوكس، الدراما، ص1.

الفرد الذي كانت تقوم عليه التراجيديا [1] واختصر الكورس وجعل الحوار ا لعنصر الرئيس في التراجيديا [2].

إنّ عالم المسرح عالم غريب، فيه من السِّحْر بقدر ما فيه من الألــم، والقلّــة القليلة هي التي تشعر بهذا السِّحْر، ولعلّ أكثرهم إدراكاً لجمال التجربة وسحرها، هم هؤلاء الذين يخوضون تجربة تقديم عرض مــسرحي متكامــل، وأولهــم المؤلــف المسرحيّ. وحين تخرج المسرحيّة من نطاق الأدب الذي توضع به عند نــشأتها، لا تظلُّ عملاً أدبياً مكتوباً، بل تصبح عملاً فنياً كاملاً، يكون النصّ اللغوي واحداً مــن اللغات الناطقة فيه، وتصبح المسرحيّة على الخشبة عالماً قائماً على جملــ ة لغــات ناطقاً بها، نابضاً بكلّ ما فيه، تؤدي الكلمة فيه دوراً، وتقدّم المؤثرات الصوتية مــن موسيقى وغيرها لغة ثانية، لا تقلّ أهمية عن لغة الكلمة، وتنطق الأضواء بلغتهــا، وتتحدث الملابس التي يظهر بها المؤدُّون بلغة خاصة بها، ويصبح لكل حركة يقوم بها الممثلون إيقاع لغوي من نوع خاص، يُضفي على هذا الفن جمالاً آخر.

والأديب هنا، في الوقت الذي يعمل فيه فريق كبير في آن واحد علــى هــذا العمل، قد يكون جالساً في صفوف المشاهدين يرى فكرته ورؤيته التــي اعتمــرت عقله، وكانت ملفوظاً مكتوباً تستحيل إلى عالم متحرك أمامه، ويرى شخوصه الذيــن تخيّلهم وأوجدهم، ورسمهم ووضع الكلام على ألسنتهم يتحركــون أمامــه، ويــرى الأمكنة التي تخيلها، وقد قامت كما لو كانت حقيقة واقعة.

وعلى الرغم من أنّ الكُتاب الرومانسيين يرون أنَّ بوسع المسرحيّة أن تقــوم بذاتها، كعمل أدبي، يُوضَعُ ليقرأ، أو أنَّ العبقرية بنظرهم أكــبر من أن تتقيد بقيود أو اعتبارات عملية [3]. فإنّهم ليسوا سبَّاقين في ذلك، إذ يعدُّ هذا الرأي مأخوذاً أصلاً من أرسطو الذي يعتقد بأنّ قوّة التراجيديا يمكن أن نحــس بهــا بعيــداً عــن التمثيــل والممثلين، وأنّ بناء الحوادث ينبغي أن يكون بحيث يجعل المستمع دون أن يــرى،

---

[1] ديوكس، الدراما، ص17.

[2] رشدي، رشاد، نظرية الدراما من أرسطو إلى الآن، مكتبة الأنجلــو المــصرية، القــاهرة، 1968، ص6.

[3] رشدي، نظرية الدراما، ص122.

يرتجف هلعاً ويذوب شفقة لما هو واقع، وأنّ التراجيديا يمكن أن تُحدثَ أثرها بغير الحركة؛ فمجرد القراءة يكشف عمَّا بها من قوّة[1]. وهي النظرية التي قال بها الناقد (أشبنجارن)؛ فمؤلف المسرحيّة عنده مثل مؤلف القصّة يُحاسب على ما أراد أن يقول، وكيف قاله[2].

غير أنَّ الرأي الأشهر هو أنَّ المسرحيّة لا يتم وضعها الفني الحقيقي إلا حين تمثّل على المسرح،[3] وهذا ما قال به ت. س. إليوت، بل اعتبره عبد العزيز حمودة المحك الحقيقي للنّص الدرامي –ويعني خشبة المسرح فقط. ويضيف أنّ النّص الذي يفشل على خشبة المسرح أمام جمهور نصٌ غير مسرحي، بل هو مُجرّد نص أدبي فقط، ومعنى كلامه أنّ النّص الذي نستمتع بقراءته أكثر مما نستمتع بمشاهدته على خشبة المسرح يخرج في الواقع من دائرة الدراما إلى دائرة الرواية أو القصة[4].

وهذا الرأي بحاجة إلى مراجعة، لأنّ المسرحيّة تظلُّ جنساً أدبياً دون أن ينفي ذلك انزياحها من القراءة إلى المشاهدة.

إنّ عرض المسرحيّة أو تمثيلها على خشبة المسرح سيعود بالفائدة على المتفرج الذي سيرى الحركة بعينه، ويحس بالعواطف التي توجهها، فالعلّاقة بين المسرحيّة، وأداء الممثلين تكاد تكون القاعدة التي يعتمد عليها كل ناقد مسرحي، بمعنى أنّ المؤلف حين يقرر كتابة مسرحيّة، فإنّ ذلك يعني أنّه لن يكتب قصة ولا قصيدة، وهذا ما يدفعه بالضرورة إلى اتّباع الاعتبارات الفنيّة العامة للمسرحيّة، أو الإطار الفني لها، فللمسرحيّة أصول معروفة، أو إطار ملزم لمن يريد الكتابة فيه، ليس بوسعه الخروج عليه، فالاعتبارات المسرحيّة ذات أثر في توجيه الكاتب ومنها الزمان وإمكانيات المكان، مما يضطره للاستغناء عن بعض الأمور.

---

(1) إسماعيل، عز الدين: الأدب وفنونه، دار الفكر العربي، القاهرة، ط8، 1983، ص178.

(2) المرجع نفسه، ص177.

(3) نيكول، علم المسرحية، ص48.

(4) حموده، البناء الدرامي، ص4.

1.1.4 الاعتبارات الفنيّة للمسرحيّة :

إنّ المسرحيّة مسرحيّةكما يقول عز الدين إسماعيل .[1] تستطيع أن تُحدث أثرها المنشود دون الاعتماد على شيء سوى القراء ة. ونحن في هذه الدراسة لسنا معنيين بأداء المسرحيّة على خشبة المسرح إلا بمقدار ما يحدثهُ هذا الاعتبار من أثر على الكاتب حين يختار مادّته، ويحاول إخراجها كعمل أدبي مسرحي؛ فللمسرح اعتبارات فنيّة تتعلق بجملة أمور، منها اعتمادها على الحوار بصورة أساسيّة وتخلّيها إلى حدّ كبير عن عنصري السرد والوصف المُسْهب، وكذلك اعتبارات خاصة بالشخوص، وبالفضاء المكاني، وبالحيّز الزماني وكل هذا يلعب دوراً في طبيعة الأحداث التي سوف ترد فيها.

هذه الأمور كلها تؤخذ بعين الاعتبار عند كتابة مسرحيّة مقدمة إلى متلقين عاديين، أي راشدين مـ كتملي النمو اللغوي والمعرفي والعقلي إلى حدّ كبير، بيد أنّ هذه الاعتبارات تكتسب أهمية أكبر عندما يأخذ المؤلف في حسبانه أنّه سيكتب لفئة خاصة من المتلقّين، لم تتضح طبيعة رؤيتهم للأمور بعد، ولم يكتمل نموّهم اللغوي ولا المعرفي ولا الوجداني ولا العقلي بصورة تامّ ة، أولئك هم الأطفال؛ فما يُكتب للكبار لن يكون صالحاً للصغار في الأغلب الأعمّ، ولذلك وُجد من يحاول أن يقدّم لهم ما يناسبهم، وهو هنا مسرحيّة الطّفل التي هي موضوع هذه الدراسة.

والكتابة للأطفال من الأمور الصعبة، وتتأتى هذه الصعوبة من جوانب عدّة، لعلّ من أبرزها ما يتميز به أدب الأطفال من بساطة، ويرى الهيتي أنّ أبسط الفنون الأدبية على القارئ أصعبها على الكاتب [2]. والأديب الذي يكتب للأطفال أسير عدد من الشروط أقلّها وجوب توافق الإنتاج الأدبي مع قدرات الأطفال وحاجاتهم، مع عدم وضوح هذه القدرات والحاجات إلى حد كبير، كـ ما أنّ أدب الأطفال لا يزال جديداً لم يكتسب تقاليد عامة، ولم يتبين ما هو صحيح فيه مما هو غير صحيح بعد .

وإذا كان الكاتب يضع مثل هذه الاعتبارات نصب عينيه قبل الشروع في عملية الكتابة، فإنّ هذا يوضح صعوبة ما هو مقدم عليه مقارنة بمن يكتب للكبار بحريّة

---

(1) إسماعيل، الأدب وفنونه، ص178.

(2) الهيتي، ثقافة الأطفال، 157.

دون أن يأخذ في اعتباره طبيعة الجمهور المتلقّي . ومن هنا يكتسب أدب الأطفال أهميته وصعوبته.

كما أنّ الكتابة للمسرح فيها من الاعتبارات المقيدة للكاتب ما يجعلها تقع بين أصعب الفنون الأدبية، فضلاً عن أنّنا لا نتوفر على تقاليد مسرحيّة بالمفهوم الشمولي للمصطلح، فنحن لا نملك مسارحَ جاهزة ومجهزة باستمرار في معظم الدول العربيّة كما نفتقد كاتب المسرح المتخصص[1].

وعند مقارنة المسرحيّة كفن أدبي بغيرها كالقصة، مثلاً، نجد الكاتب المسرحيّ مقيداً بعنصر الحوار الذي يكاد يكون أداته الوحيدة، في مقابل الحرية التي تتيحها القصة لمؤلفها في التنقل بين السرد والوصف والحوار . كما أنّ كاتب المسرحيّة مقيد باعتبارات تتعلق بالفضاء المكاني المحدود، فلا يستطيع التنقل إلا في فضاءات مكانية قليلة وضيقة مقابل قدرة القاص على التجوال شرقاً وغرباً وفي مختلف الاتجاهات وأن ينطلق بمنتهى الحرية بسرعة وكيفما شاء . وينطبق هذا الأساس على الزمن الذي يُقيّد الكاتب المسرحيّ أيضاً؛ فهو محاصر بزمانين محدودين هما الزمن الذي ستمثله أحداث المسرحيّة، والزمن الذي سيستغرقه عرضها في مواجهة القصة التي تمتد أحداثها زمانا وتطول، أو قد تتجمد اللحظة فترة من الزمن قد تطول وقد تقصر كيف ما شاء كاتبها . ولن يكون قارئها مضطراً لتلقيها في حيّز زمني محدد، ولن يكون مضطراً للجلوس على مقعد لمشاهدتها.

كما أنَّ طبيعة الحيّز المكاني الذي تقع فيه أحداث المسرحيّة يجعل من أولى أولويات المؤلف تحديد عدد الشخصيات المشاركة في الحدث (المشهد) الواحد، ومن الجلي أنّ القاصّ بوسعه وضع جيشين متقابلين في مشهد صغير قد لا يتجاوز سطراً واحداً. ولعلّ هذا يقودنا إلى الحديث عن طبيعة الأحداث التي تقدمها المسرحيّة نوعاً وكمّاً، فيزيد من صعوبة كتابة المسرحيّة، وإن كانت تبدو كما لو أنّها تعكس الواقع، ولكنها في الحقيقة تعكس واقعاً مقيّداً، فالتلقّي سيكون مباشراً، ويفترض أن يشاهد المتلقّي بعينيه، فحدث مثل تقطيع الأوصال أوفقء العين، لا يمكن بحال تصويره

---

(1) المصلح، أحمد، أدب الاطفال في الأردن، دراسة تطبيقية، منشورات وزارة الثقافة، الأردن، عمان، سلسلة كتاب الشهر، (4)، ط2، 1999، ص123.

على الخشبة. والمسرح ليس مرآة للواقع بل هو عدسة تكثّف هذا الواقع وتجمعه، بدلاً من أن يكون صورة أضيق لما هو واقع.

والبنية المسرحيّة مركبة تركيباً خاصاً، ولهذا فقد تميّزت بالفصول التي لا تكون موجودة بالضرورة في القصة، وقد تمّ التواضع على أن تقع المسرحيّة في ثلاثة إلى خمسة فصول [1]. فإذا ما وقعت المسرحيّة في ثلاثة فصول، تكون مهمة الفصل الأوّل عرض الشخصيات، والفصل الثاني عرض الأزمة، أمّا الفصل الثالث فيكون للحلّ والنهاية. أمّا إذا جاءت المسرحيّة في فصل واحد فإنّها تتوفّر على ما تتوفّر عليه المسرحيّة ذات الثلاثة الفصول. وإذا كان الحكواتي أو شاعر الربابة يمتلك جمهوراً مستعداً للاستماع زمناً طويلاً غير محدد، فإنّ المسرحيّة تقع في إشكالية زمن العرض الذي يجب أن لا يتجاوز ثلاث ساعات بالنسبة لمسرحيّة الكبار وأن لا يتجاوز ساعة واحدة بالنسبة لمسرحيّات الأطفال.

إنّ الزمن المحدد له أثره في توجيه البناء الفني للمسرحيّة ذاتها، وهذا ما يدعو إلى تحديدها بفصول على النحو الذي ذكرنا. ولأنّ العقلية العربيّة لم تهتدِ منذ البداية للتعبير الدرامي، ولم تصطنعه لنفسها حتى في أزهى عصورها وأوج نشاطها فإنّ ما يزيد على مائة وستين عاماً هي فترة كافية لأن تستقر لهذا الفنّ أصول عامّة وقواعد معروفة. ومسرحيّة الطّفل لا تمتلك هذا التاريخ الطويل نسبياً، ولذلك فهي في أمسّ الحا جة إلى دراسات جادّة تقعّد لها، وتضع لها الأصول الفنيّة الصحيحة، ما يكون من شأنه أن يرقى بها ويسمو للمكانة اللائقة في عصر المعلوماتية والتطور المذهل في وسائل الاتصال.

ويبقى أدب الأطفال أقوى سبيل يعرف به الأطفال الحياة بأبعادها الماضية والحاضرة وحتى المستقبلية، والأجناس الأدبية تُغذّي جوانب تفكيرهم، وتقوّي نواحي الخيال لديهم، والمسرحيّة وسيلة من وسائل التعليم والتثقيف بالتسلية والمشاركة، وطريق لتكوين العواطف السليمة، والوطنية الصادقة، وإنَّ إدغام التربية بالفن، لا

(1) إسماعيل، الأدب وفنونه، ص180.

يعني على الإطلاق أن يصير المربّون –كما يقول أبو هيف - كهنة يحتكرون مسؤولية إنتاج الكتابة للأطفال أو ترشيد إنتاجها[1].

إنّ أدب الأطفال –فيما أرى - يجب أن يلبّي رغبات الأطفال أنفسهم لا رغبات الآباء والمربين، في الاستمتاع بما يحب الطّفل نفسه ويفضّل، ويجب التخلّي عن عقلية الوصاية التي يتمسك بها الكبار كامتياز يرفضون التخلي عنه حتى في مسائل ذات طبيعة إبداعية وجمالية، لا يفقهون فيها شيئاً.

وبناءً على ما سبق فإنّ هذا الباب يتناول مسرحيّة الطّفل بدراسة أدبية فنية، بوصفها جنساً أدبياً خالصاً، وسوف أقوم بتقسيمه إلى ثلاثة فصول، أتناول في الأوّل منها بناء المسرحيّة بشكل عام عارضاً للأفكار العامة في المسرحيّات، وللأحداث بأنواعها، وللصراع والتشويق والمفاجأة والغموض والذروة والحل، على أن أتناول في الفصل الثاني الشخصيات في مسرحيّة الطّفل من حيث أسماؤها، ودورها في الحدث، والشخصية ومنظومة القيم، والشخصية واللغة، وكذلك أنماط الشخصية.

أما الفصل الثالث فسوف يكون دراسة أسلوبية أتناول فيه اللغة وبساطة التَعبير ووظائف الحوار وبعض الظواهر الأسلوبية كالتكرار والإيقاع والمفارقة وغيرها.

مدخل:

المسرحيّة رسالة لغوية، وهذه الرسالة معروفة لدى المرسل والمستقبل، يتم التواصل فيها عن طريق الكتابة والقراءة، ولمّا كانت اللغة معروفة للطرفين، فإنّ هذا ما جعلها وسيلة اتصال، ولكنَّ الأديب يستخدمها بصورة خاصة، فالشعر مثلاً تُنظم فيه الكلمات بشكل معين على وفق الأوزان، فيكون لها وقع خاص، ومن البديهيّ أن يكون هناك خصوصية للّغة الأدبيّة، ولاسيّما في ذلك الانزياح والتصوير...الخ، إضافة لاهتمامه بالأمور الهامة ذات الدلالة في حياة الناس.

وإذا كان المرسل يضع المعاني التي يريد أن ينقلها إلى الأطفال في شكل يمكن نقله إليهم، أي أنّ تلك المعاني توضع في رموز كالكلمات أو الصور أو الأصوات أو غيرها من الرموز فيما يسمّى باللغة اللفظية واللغة غير اللفظية.

---

(1) أبو هيف، الكتابة بوصفها استعارة، ص226.

فالشكل الذي ينتهي المرسل إلى صياغته وإرساله إلى الأطفال هو ما يسمّى بالرسالة، وعلى هذا يكون للرسالة مضمون في شكل قابل للنقل عبر وسيلة الاتصال كالمسرحيّة. ويحدد الهيتي عدّة مطالب يُسْتَلْزَمُ أن تتوافر في الرسالة منها أن تصمّم وترسل إلى الطّفل في صيغة تشد انتباهه، وأن تحمل من العناصر ما يجعلها جذّابة له، وأن تُستخدم فيها الرموز التي يستطيع الطّفل فكّها دون عناء، وأن تثير الحاجات الشخصية للطّفل، وتقترح بعض الطُرُق لمقابلة بعض تلك الحاجات، وأن يُراعى مدى نمو الطّفل من النواحي الاجتماعية والعاطفية، وأن يكون من بين أهدافها الأساسية إنماء هذه النواحي[1].

ويحدد الهيتي الشروط الرئيسة الواجب توافرها في الرسالة الموجهة لجماهير الأطفال، وأولها أن تصل الرسالة عبر وسيلة من وسائل الاتصال إلى عدد كبير من الأطفال، وأن تكون متاحة لهم، وأن تكون مفهومة من قبلهم[2]. والمسرحيّة وسيلة مهمة للاتصال بجمهور الأطفال، ووسيط يتيح لهم أن يروا، أو يسمعوا، أو يروا ويسمعوا في آن واحد أو يقرؤوا رموز الرسالة الاتصالية، أي أنّها وسيط ناقل لرسالة الأديب، يقع في مقدمة وسائل الاتصال بجمهور الأطفال.

وهذا الوسيط يستعين به المبدع (المسرحيّ) في الإفصاح عن نفسه أو التعبير عما يحمله من معان، أي أنّه يجسّد تلك المعاني تجسيداً فنياً، فيشكل للمعنى أبعاداً كي لا يظل المعنى مجرّداً، والتجسيد الفني كما يعرّفه الهيتي هو تحويل المعاني والحالات إلى صور وهيئات، بحيث تبدو جميلة او مثيرة أو واضحة[3]. والمسرحيّة أوجدت للإنسان أدوات جديدة، لاستخدام الفن في التأثير، فتُعدُّ تجسيداً فنياً للمضامين من خلال اللغة، وتحمل مضامين مُجسّدة فنياً، ولهذا كان تأثيرها في الأطفال كبيراً.

وإذا كانت الكلمة تشكّل اللبنة الأولى في سياق أو نَسَق فني؛ مما يُثري دلالاتها، ويضاعف من إشباع معناها، فإنّ الموسيقى والرقص والغناء والحركة المسرحيّة والديكور والإضاءة والمؤثرات الصوتية والإكسسوارات على خشبة

---

(1) الهيتي، ثقافة الأطفال، ص55 - 56.

(2) المرجع نفسه، ص56.

(3) المرجع نفسه، ص113.

المسرح، كل هذه تُعدُّ مما يستثير اهتمام الأطفال ويجعلهم يعنون بالتفصيلات، كما أنَّ الصور تنطبع في أذهانهم وبها يغنى النّص ويتضاعف إيحاؤه، كلما كانت الصور أكثر اتصالاً بحياتهم [1] ولهذا فهو يدعو إلى الاستفادة من مختلف الأشكال الفنية لأدب الأطفال ووسائل التجسيد فيها، وأن توظّف "لتنتقل بأطفالنا إلى رؤية مستقبلية تحقق لهم نماء الفكر، وخصوبة الوجدان واتساع الخيال، ورقي الذوق، كما تصل بهم إلى مرحلة الرشد في أمان"[2].

وما دام لل مسرحيّة هذا التأثير، وهذه الأهمية، فلابد من أن يُبذل الكثير من الجهد في سبيل إخراجها إلى الوجود، وتقديمها للطّفل بأفضل صورة يرضى بها؛ إذ غالباً ما يكون الفرق كبيراً بين المسرحيّاتالتي يعتقد الكبار أنّها تستهوي الأطفال، وبين المسرحيّاتالتي تستهويهم بالفعل [3]. صحيح أنّ الكبار هم الذين يصنعون أدب الأطفال، لكن الصغار هم الذين يكتبون له الخلود[4].

والكاتب القدير حين يكتب للأطفال، لا يكتب بطريقة مختلفة أو باهتمام أقل لمجرّد أنّه يكتب للصّغار، أو لمجرّد التفكير في أنّهم لن يكونوا على إدراك كامل بالأسلوب أو بأسرار اللغة؛ ذلك لأنّ كاتب أدب الأطفال –على حد وصف الحديدي - كطبيب الأطفال[5]؛ وكما أنّ طبيب الأطفال لابُدّ له من دراسة أصول الطبّ العام، ثم يُطبّق بعد ذلك معلوماته على المرضى من الأطفال كذلك الذي يكتب للأطفال، لابُدّ له من أن يعرف الأصول العامة للكتابة الأدبية، ثم يطبّق معلوماته على ما يكتب للأطفال، وكما أنّ طبيب الأطفال يلقى من الاحترام والتقدير ما يلقاه طبيب الكبار فكذلك من يكتب للأطفال يجب أن يلقى نفس التقدير الذي يلقاه من يكتب للكبار من الأدباء.

---

(1) أبو الرضا، النص الأدبي للأطفال، ص22.

(2) المرجع نفسه، ص25.

(3) وارد، مسرح الأطفال، ص32.

(4) الحديدي، في أدب الأطفال، ص61.

(5) المرجع نفسه، ص65 - 66.

وتشارلز بيرو الشاعر الفرنسي الكبير كتب للكبار، وللصغار معاً، وكان كتابه لحكايات أمي الإوزة) الذي ألّف عام 1697 أول كتاب ظهر في عالم أدب الأطفال، وكُتب خاصة لهم وكان بيرو عظيماً فيما كتب للكبار وللصغار على السواء. وأمّا في عالمنا العربيّ فقد كتب الشاعر الكبير أحمد شوقي شعراً للكبار فملأ به فم الزمان، وشعراً آخر للصغار سعدوا بإنشاده واستمتعوا به، ومثلهما فعل الكثيرون[1].

ومعلوم أنّه لا توجد معادلة علمية يمكن عن طريقها تركيب مسرحيّة، وليس بوسع الإنسان أن يتوصل في يوم من الأيام إلى مثل هذه المعادلة، فـ المسرحيّة ليست مادة محسوسة، ولا نظرية مجرّدة وكاتب المسرحيّة كما ذكرنا في موضع سابق لا يُحاسَبُ على أساس غير الأساس الذي يُحاسب به أي فنان مبدع آخر هو ما الشيء الذي حاول أن يعبّر عنه؟ وكيف عبّر عنه؟

ونحن حين تعرّفنا إلى التراث المسرحي اليوناني، فقد كُنّا بمواجهة هذا الفن، وقد تطوّر ورسخت جذوره، واتضحت معالمه، وهذا يقودنا إلى الاعتقاد الجازم بأن النّص المسرحي الجيّد لم يولد متكاملاً عند أسخيلوس مثلاً، بل سبقته بالضرورة قرون من التجارب العفوية، حتى وصلنا إلى أول نصّ إغريقي متكامل.

أمّا في الوطن العربي فما زلنا بعد أكثر من مائة وستين عاماً من عمر مسرحنا نجد أنفسنا في مواجهة أزمة نصوص درامية، بل أزمة مؤلفين مسرحيين، وفي الوقت الذي كان يجب أن تكون تقاليد هذا الفن الدرامي قد رسخت في بيئتنا الثقافية العربيّة، فما زلنا نعاني فقراً في المؤلف المسرحيّ المبدع، ومعظم من يكتبون المسرحيّات لم يصلوا في إبداعهم إلى مستوى المسرح العالمي فضلاً عن أنّ الكثيرين لا يكادون يعرفون أبسط قواعد المسرح.

إنّ من يريد أن يكتب مسرحاً أو يتعلم فن كتابة المسرحيّات، فعليه أن يقرأ الأدب المسرحيّ أو التراث الدرامي الفني، إذ لا يوجد حتى الآن كتاب نظري يستطيع من يقرؤه أن يصبح مؤلفاً مسرحياً، ولن يوجد مثل هذا الكتاب؛ فالفن المسرحيّ -كما يرى عبد العزيز حمودة- من أقدم الفنون الأدائية التي عرفها

---

[1] الحديدي، في أدب الأطفال، ص66.

الإنسان وأنبلها وأصعبها ومَن[1] يريد أن يكون مؤلفاً مسرحياً، لابدّ أن يكون لديه استعداد فطري للكتابة أو ما يسمى (الموهبة)، يضيف إليها الثقافة التي تتكوّن من قراءة الأعمال الفنية، ودراستها، فأرسطو نفسه حينما كتب كتابه الشهير فنّ الشعر نظر إلى ما حوله من تراث مسرحي ودرسه وحلّله ثم قدّم كتابه.

وعند ذكر أرسطو نقول إنّه إذا كانت الموهبة، والاطّلاع على التراث المسرحيّ هما أوّل شرطين من شروط الكتابة المسرحيّة، فإنّ على من يريد أن يكون مؤلفاً مسرحياً بحق، ولست أعني هنا المُعدّ أو المقتبس أو المترجم، بل أعني الكاتب المبدع فعليه أن يجعل إحدى نقاط الانطلاق الرئيسة في هذا الميدان كتابات أرسطو، حيث نجد الكثير جداً من أفكاره عن المسرح ما زالت حيّة سليمة حتى الآن، ومدار بحث ونقاش، ولم يستطع أي مُفكّر حتى الآن -بحسب عبد العزيز حموده- أن يؤثّر على النقد الدرامي كما أثّر عليه أرسطو[2].

ولأنّنا رأينا فيما سبق أنّ مرحلة الكتابة للأطفال هي مرحلة لاحقة لمرحلة الإبداع العام وليست سابقة عليها، فإنّ كاتب الأطفال مطالب بأكثر مما يُطلبُ من المبدع الذي يكتب للكبار؛ فكاتب الأطفال لا تغنيه الموهبة عن الدراسة، ولا تحلّ معرفته بأصول التربية وعلم النفس محلّ علمه بالأصول الفنية لكتابة أدب، ولعلّ أهم الضوابط في كتابة أدب الأطفال هي اختيار الموضوع، ومعالجته بما يتناسب ومقدرة الطّفل اللغوية ومدركاته العقلية. من خلال لغة تتميز بالرشاقة والبساطة وعبر خيال آسر ممتع.

ومسرحيّة الطّفل كجنس أدبي لا تستغني عن البناء الدرامي المتكامل، بما فيه من اختيار للفكرة، وبناء للمواقف والشخصيات ووضع للحدث الرئيس الأساسي الذي يتطور من خلال الصرع الدرامي حتى يصل بالضرورة إلى النهاية الحتمية في ذروة المسرحيّة إلى غير هذا من مقومات العمل المسرحيّ[3]. بعد تطويع هذه المقومات أو إعادة صياغتها بما يناسب الأطفال ونحاول هنا أن نتناول

---

(1) حمودة، عبد العزيز، البناء الدرامي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1997، ص9.

(2) المرجع نفسه، ص5.

(3) نجيب، أحمد، فن الكتابة للأطفال، دار الكاتب العربي، القاهرة، ط5، 1982، ص26.

الجوانب الرئيسة في البناء الدرامي أو العلامات المحددة التي يجب أن يراها الإنسان قبل أن يطرق باب الكتابة للمسرح.

وإذا كنّا قد تناولنا المسرحيّات في الباب الأوّل من هذه الدراسة بمحاولة المزج بين الفن والتربية والتاريخ والأسطورة وهي أمور خارجة عن نطاق الفن، أمّا في هذا الباب فإنّنا سنتناول المسرحيّات بوصفها أعمالا فنية أولاً وأخيراً بهدف الكشف عن الخصائص التي تجعلها أعمالاً فنية.

ولأجل ما سبق سنحاول في هذا الفصل وفي الفصلين التاليين أن ندرس مسرحيّة الطّفل دراسة علمية سليمة، دون أن نخضعها لنظرة ذاتية أو لاعتبارات شخصية، ولن نقرّ هنا قوانين أو قواعد يسير بمقتضاها كُتّاب مسرح الطّفل، بل سنقوم بفحص الأعمال المسرحيّة موضوع الدراسة فحصاً لا يختلف عن فحص العالم لظواهر الطبيعة كما عرفها من كتبوا للطّفل، ثم نستخلص من هذه الصفات الأهداف، والأسس والمبادئ الفنية التي كانت المسرحيّات تتوخاها وتسير بمقتضاها، وبالتالي تدين لها بوجودها وبفاعليتها الفنية كأعمال مسرحيّة.

إنّ المسرحيّة كلٌّ متّحدٌ متآلف، وليست أجزاء منفصلة وعليه فإنّنا يجب أن نأخذ في الاعتبار هذا الأمر الهام عندما نناقش أو نحكم على عنصر من عناصرها، فأي عنصر لا قيمة له في ذاته، لأنّه إنّما يستمدّ كيانه من ارتباطه وصلته بالعناصر الأخرى، وهذه هي سمة الكائن العضوي، إذ لا وجود فيه لأيّ جزء من أجزائه قائماً بذاته أو مستقلاً عن الأجزاء الأخرى.

2.4 الأفكار العامة:

الفكرة أو الموضوع هي أول متطلبات كتابة المسرحيّة ولا يكتب كاتب مسرحيّة إلا إذا اعتمرت عقله فكرة تكون الأساس لعمله، فإذا كان هنالك هدف يرمي إلى تحقيقه فإنّ هذا الهدف يلعب دوراً في اختيار الفكرة أو الموضوع، فقد تكون الفكرة نابعة من واقع الحياة المعاصرة، او ثمرة تجربة شخصية، أو قطعة من التاريخ أو فكرة أسطورية أو من وحي الخيال المبدع، أو غير ذلك.

ومهما كان مصدر الفكرة فإنّ الخيال سيلعب دوره في قيام هذا العمل، إذ إنّ الخيال هو الأساس الثاني لعملية إنتاج الأدب فالأدب يستند في نظريته -كما يقول أبو هيف - إلى الخيال، وصلب نسق الكلمات في متن ما هو المحاكاة، أي تضافر الواقع بتخييله وهو مشروط في أدب الأطفال بشروط تجعله مجال استعارة توائم إدراك الطّفل وهذه الاستعارة تصبح بديلاً للواقع، وتصير معه إلى واقع جديد ميسور على عين الطّفل وإحساسه ونموه المعرفي والنفسي والاتصالي[1].

وأيّا ما كانت الفكرة الأساسية في المسرحيّة فإنّ وضوحها وضوحاً كاملاً في ذهن المؤلف أمر حيوي كي لا تخرج غامضة أو مفككة، وحتى لا تضيع العلاقة بين أحداثها التفصيلية، والحدث الأساسي الذي يمثل عمودها الفقاري الذي تتجمع حوله سائر التفاصيل والمواقف.

وعند الحديث عن الأفكار العامة في المسرحيّات فلابد من القول إنّ لكل شيء فكرة أو مقدمة صغرى، كما يُقال في علم المنطق، ولذا فإنّ لاجوس أجري سمّاها المقدمة المنطقية، أو الغرض الذي تهدف إليه المسرحيّة، ويستدل على ذلك من أنّ معجم وبستر الدولي يفسّر كلمة مقدمة بأنها أساس أو برهان أو قضية مقررة تؤدي إلى نتيجة، وأنّ أهل المسرح ذهبوا إلى تفسير هذه الكلمة بكلمة مشروع أو فكرة جذرية أو فكرة أساسية أو هدف ... الخ[2] ولذلك فهو يطالب كُتّاب المسرحيّات بأن يبيّنوا الهدف (Goal) الذي يرمون إليه في مسرحيّاتهم، وأن يجعلوا هذا الهدف نقطة البداية، وهذه هي المقدمة المنطقية.

والفكرة ثابتة فمهما اختلفت الصياغة لها تبقى هي هي ولكن لابدّ للمؤلف المسرحيّ من إعداد فكرته الأساسية التي تقوم عليها مسرحيته إعداداً حسناً، فالفكرة الأساسية أو الغرض الذي تستهدفه المسرحيّة يجب أن يكون واضحاً ناصعاً لا غموض فيه ولا إبهام. ويجب أن تشتمل على عناصر الصّراع اللازمة، وعوامل الحركة النابضة، لأنّ الفكرة الحسنة تنتج مسرحيّة حسنة، والفكرة السيئة لا تنتج إلا مسرحيّة غير قابلة للخلود.

---

(1) أبو هيف، الكتابة بوصفها استعارة، ص223 - 224.

(2) أجري، فن كتابة المسرحية، ص43 - 44.

ولابدّ للكاتب أن يؤمن بفكرة مسرحيته، ويهضم هذه الفكرة ويخـدمها، وإلا فإنّه سيكون كمن يضرب في ظلام، ويسير في مسرحيته على غير هدى، فعليه أن يقرأ كثيراً عن كل ما يتصل بفكرة مسرحيته كما يجب عليه ألا يشرع في كتابة تلك المسرحيّة حتى تكون فكرتها قد اختمرت في ذهنه، وأصبح أول المؤمنين بها، والمتحمسين لها، كي يستطيع توجيه كل شيء في المسرحيّة لإقامة الدليل القاطع على صحة تلك الفكرة.

وعلى المؤلف أن يتجنب اشتمال مسرحيته على فكرتين أساسيتين خصوصاً في مسرحيّات الأطفال كي لا يربكهم. إضافة إلى أنّ الفكرة العائمة المطاطة تجعل المسرحيّة غير ذات موضوع، ولا يقع في هذا الأمر إلا كاتب شرع في كتابة مسرحيته من غير أن يكون في ذهنه فكرة واضحة عنها؛ ولذا فإنّه سيكتب صفحات كثيرةً بيد أنّه لن يقول شيئاً ذا قيمة فيها، فكأنّه لم يكتب شيئاً، وعندها لن يحدث التواصل بين المبدع كمرسل وبين الطّفل كمتلقٍ.

الفكرة الجيّدة لا تكون في أي صورها الأدبية إلا فكرة جيدة، غير أنّ الفكرة الجيدة ما هي إلا بذرة لا أكثر، التي يمكن أن تكون أي شيء[1]. والأمر موكول بعد ذلك إلى المبدع الذي سيخلق منها شيئاً، بواسطة الشخصيات المكتملة النمو فالفكرة الخيالية لا تكون جيدة إلا حينما تتمثل الإلهامات الإنسانيّة.

ولعلّ اصطياد الفكرة التي تصلح أن تصاغ في عمل مسرحي أمر سهلٌ، فما على الكاتب الواعي (المؤلف الفطن) ذي الملاحظة، صاحب الخبرة، إلا أن ينظر بعين ثاقبة، فيرى أنّ الحياة من حوله منهل عذب يستقي منه ما يروي ظمأه من أفكار لا تنضب، وكلما أنعم النظر اكتشف أفكاراً جديدة مثيرة لا حصر لها، فهو كما يصفه سلدن صياد ذو خبرة، والفكرة ذات فورة سريعة في مرورها. وعملية الاصطياد تشبه لعبة وحشية[2].

---

(1) سلدن، صمويل، مقدمة في الكتابة المسرحية، ترجمة. مصطفى الجويني، دار النهضة العربية، القاهرة، 1970، ص15.

(2) المرجع نفسه، ص15.

وعند استعراض المسرحيّات التي بين أيدينا نجد اشتمال كل منها على فكــرة رئيسة تتفاوت أ همية وعمقاً من مسرحيّة لأخرى دون أن نقع علــى واحــدة مــن المسرحيّات تخلو من الفكرة، وإذا كانت مسرحيّة الديك والدجاجة تتناول فكرة العلّاقة بين الذكر والأنثى كما سبق وبيّنا . فإنّها تريد من خلال هذه الفكرة أن تصل إلــى أهمية الدور الذي يقوم به كلٌّ منهما، وضرورة أن يكون هذا الدور موضع تقــدير واحترام. ويبدو لنا العنوان مقدمة منطقية لهذا الهدف، فواو العطــف هنــا دلالتهــا الجمع بين المعطوف والمعطوف عليه اللذين يتساويان في الأهمية مثلما يتساويان في الحالة الإعرابية.

أما (بيت الأسماك) فننطلق هنا من العنوان الذي يوحي بالوطن، فتقوم فكرتها على التعاون في خدمة الوطن، والدفاع عنه ضد المعتدين . وتتناول مسرحيّة (ميشو) الفكرة نفسها بصورة أعمّ وبشكل أعمق، ونلخّص فكرتها بقولنا إنّ العدل والتعــاون هما السبيل لوجود شعب قادر على حماية وطنه، والدفاع عنه وتحريره . وإذا كانت المسرحيّتان تتناولان الوطن في مواجهة خطر خارجي فــإنّ مــسرحيّة (أصــدقاء الشمس) تتناول موقف الإنسان في مواجهة العدو الــداخلي فعنــدما يــسود الظلــم المجتمع، فإنّ الثّورة هي السبيل الوحيد إلى الحياة الأفضل و إلى الحريــة و العــيش بسلام.

وتقدّم لنا مسرحيّة (الإجاص الذهبي) صورة أخرى من صور مواجهة الظلم، مفادها أن العقل والذكاء وسيلتان مهمتان لرفع الظلم، وتأثيرها أشدّ من تأثير القــوّة والبطش والسلطة وقريب من هذا فكرة مسرحيّة (عائلة الألوان) التي يفصح عنوانها عن فكرتها فهي تنطلق مـ ن مسالة التعامل بين الإخوة في العائلة الواحدة، وما يجــب أن يسود بينهم من حب وتفاهم واحترام متبادل بلا شقاق ولا سيطرة لأحد على أحد.

والعلاقة بين الإخوة تشبه إلى حدّ كبير العلاقة بين الجيــران وضــرورة أ ن يحرص الجار على إقامة علاقات طيبة مع جيرانه، قائمة على الا حتــرام المتبــادل والإحساس بالمعاناة، وضرورة تقديم المساعدة للجار، حين يكون بحاجة إليها . وعند ذلك تسود المجتمع القيم النبيلة القائمة على التكافل والتعاضد والتعاون، وهذه هــي فكرة مسرحيّة (سلّة الخير). والعلاقة بين الجيران تشبه ا لعلّاقة بين الأقران أيــضاً،

فالأخوّة والجوار يشبهان الصداقة، والعلاقة بينها جميعاً جدّ وثيقة، فقد يكون الأخ صديقاً وهي أعلى مراتب الأخوّة، وقد يكون الجار صديقاً وهي أسمى صور حسن الجوار، ومن هنا جاءت فكرة (جنّة الأصدقاء) التي صوّرت الأمير –رغم مكانته- باحثاً جاداً ومخلصاً عن الصّداقة، حتى يصل إليها، وقد أحسن المؤلف فيما أرى عندما جعل الجنّة وصفاً لها؛ تقديراً لمكانتها في حياة الإنسان عموماً، و الطّفل بشكل خاص.

ويبرز التعاون وعمل الخير قيمتين مهمتين في الحياة السعيدة وفي تحقيق النجاح، ففكرة المسرحيّة تقوم على حب الخير ومساعدةالآخرين الذين يعرفهم والذين لا يعرفهم، فعمل الخير لا يعود بالنفع على الفرد بشكل خاص وحسب، بل يعمُّ جزاؤه المجتمع بأسره، بل إنّ المطر الذي هو سبب الحياة كما يقول الله عزّ وجلّ: "وجعلنا من الماء كُلّ شيء حي" يرتبط معنوياً في عقيدة المسلم بعمل الخير، وهذه فكرة مسرحيّة (الغابة العطشى).

ومثلما يكون التعاون قيمة إيجابية في غير مسرحيّة من المسرحيّات التي درسنا فإنّ الطمع يهلك صاحبه، ويكون تعاون الأصدقاء سبباً في إنقاذ الصديق الذي هوى في منحدر الطمع ، فالشرُّ عواقبه وخيمة، وحين يكون الشرّ مجلبة للعواقب على الفرد فإنّ العاقبة تكون أكبر عندما يعمّ العالم الشرّ وتسود الحروب. والحياة – كما يبرز في فكرة مسرحيّة (رسالة من المريخ) - جميلة، وفيها ما يستحق العيش لأجله لو عمّ السلام بين البشر.

وتظهر فكرة مسرحيّة (الحقيبة الملعونة) موجزة في الصّراع بين العلّم والخرافة، فالقطة المسحورة وهمٌ سكن عقول بعض الأطفال تبين لهم في النهاية، أن لا وجود للخوارق في زمن العلّم والتكنولوجيا والتَّفجُّر المعلوماتي والتقدم العلّمي التقني الهائل، وما هذه الخرافات التي سادت في أزمان ماضيةٍ سوى مدعاة للسخرية، فالعقل هو الميزان الدقيق والوحيد الذي توزن فيه الأمور.

لقد أشار نيكول في سياق حديثه عن الفكرة أو الموضوع إلى أنّه يجب ألا يكون إلى جانب الموضوع الأصلي أي موضوع ثانوي ذي أهمية في أيّة

مسرحيّة[1]. وهنا نودّ الوقوف أمام مسرحية الكنز التي تناولت منذ بدايتها فكرة حبّ المغامرة والبحث عن المجهول (الكنز) في كهف مهجور، تكثر عنه الأقاويل. يقوم بهذه المغامرة مجموعة من الأطفال، يصلون بفضل شجاعتهم في النهاية إلى الصندوق الذي يكتشفون فيه ورقة فيها سؤال: متى يكون الوطن قوياً؟

ورغم أنّ المسرحية لا تقدّم إجابة على السؤال الجدلي الذي طرحته إذ إنّ الإجابة أكبر بكثير من السؤال الذي يبدو بسيطاً، فالمؤلف نفسه لا يقدّم إجابة واحدة للسؤال، بل يترك الأمر للمخرج. يظهر صدى إجابات على لسان الأطفال. أجواء جديدة منعاً للملل والتكرار، ويمكن للمخرج اختيار بعض الإجابات"[2].

ويبدو لنا في النهاية أن فكرة المسرحية البحث عن إجابة لهذا السؤال، بيد أنّ الفكرة التي انطلقت منها هي حُب المغامرة والرغبة في الاستكشاف كسلوك محبب، وقيمة في نفوس الأطفال لها مكانتها، وسوف نعرض لهذا الأمر من المسرحيّة في الموضع اللاحق وهو (الحبكة).

وعندما نقول إنّ الفكرة الأساسية هي الخلاصة الصغيرة للمسرحيّة، فإنّ هذه الفكرة تقود الكاتب إلى الهدف المنشود الذي يريد الوصول إليه، على أن لا يسقط من حسباننا أنّه ليست كل فكرة تصلح لأن تصاغ في عمل مسرحي، فالفكرة البسيطة –كما ذكرنا- هي البذرة التي تستطيع أن تنتج أمتن الجذور قوة حسب وصف سلدن، فعلى الكاتب البحث عن البذور المثمرة، وهذا ما يكمن في الناس والأحداث[3].

والمسرحيّة ليست مستودعاً للأفكار وإنّما ترتبط الفكرة فيها بتجربة المؤلف، وجوهر الدراما هو الصّراع وفي هذا تأكيد لحيوية الحقيقة المسرحيّة التي هي حقيقة أدبية تبرز خلال أجزاء من حياة بعض الناس، يبصر بها المؤلف، فتأخذ من نفسه موضع التأمل والتفكير ورويداً رويداً تطفو بوادر الفكرة على السطح فتتشكل شيئاً شيئاً من المادة الخام التي قدّمتها له بعض الأحداث المثيرة وتبدأ الفكرة في التكوّن، على شكل حركات مفردة في البداية تظهر فيها جوانب من الصّراع، ثم تضاف

---

(1) نيكول، علم المسرحية، ص65.

(2) الخواجا، مسرحية الكنز، ص204-205.

(3) سلدن، مقدمة في الكتابة المسرحية، ص19.

عناصر أخرى إلى الموقف. ويكون دور المؤلف هنا ربط الأجزاء داخل العمل على شكل وحدة يربطها ربط المسبب بالسبب، وهذه الوحدة الجديدة هي الفكرة في الدراما وهي المركز الذي تدور حوله العناصر المستقلة الأخرى وهنا تتحقق وحدة الموضوع وأهمية الشخوص والبناء الكلي للمسرحيّة. وعليه فإنّ تكوُّن الفكرة في المسرحيّة عند عز الدين إسماعيل يأتي نتيجة لنوع من النظر الموضوعي في مفردات الحياة التي تظل مرتبطة بالعناصر التي قدّمتها حتى النهاية مكوّنة وحدة واحدة تعمل كالكائن البشري الذي يُنتج ويمتد في كل مكان[1].

وقد جرى العُرف عند جميع من كتبوا مسرحيّات للأطفال، أن تتضمن مسرحيّاتهم فكرة تربوية، أو ما يُعرف بالمغزى الأخلاقي، الذي يبدو مهماً في أدب الصغار، غيره أنّلا يحظى بحماسة نيكول الذي يرى أنّ المغزى الأدبي، لا يُلتمس في المقاييس الأخلاقية [2]ويرى أنّه لا بأس من أن يكون ثمة مسرحيّات من أكمل المسرحيّات وأحتهبلاً للنفوس، دون أن يكون لها غرض بذاته تهدف إليه . فالضحك بحدّ ذاته هدف ما دام يحقق المتعة مع أنّه لا ينكر المتعة مع التعليم والتهذيب[3].

ويوافقه في هذا الرأي الناقد الأمريكي وولتر كير الذي يرى [4] أنّ مجرّد عرض قضية معينة دون إبداء رأي نهائي فيها هو هدف بحدّ ذاته، وليس شرطاً أن يكون هذا الهدف أخلاقياً والسؤال الذي أود أن أعرضه هنا: لماذا لا نقدم للطّفل مسرحيّة هدفها المتعة اولاً؟ فإذا اشتملت على غاية أخلاقية تقدمها بصورة ممتعة أو كما يقول نيكول: ان تكون الغاية العامة من المسرحيّة التهذيب بصورة ممتعة[5].

---

(1) إسماعيل، قضايا الإنسان في الأدب المسرحي، ص38.

(2) نيكول، علم المسرحية، ص97 -98.

(3) المرجع نفسه، ص100.

(4) كير، وولتر، عيوب التأليف المسرحي، تر. عبد الحليم البشلاوي، مكتبة مصر، القاهرة، 1960، ص94 - وما بعدها.

(5) نيكول، علم المسرحية، ص100.

والذي اودّ أن أخلص إليه فيهاية هذا الموضع أنّ أهمية وجود فكرة في المسرحيّة المقدمة للطّفل يتطلب أن تكون هذه الفكرة واضحة في ذهن المؤلف اولاً، وذات فائدة للطّفل المتلقّي، وأن لا يكون في المسرحيّة الواحدة أكثر من فكرة تتنازع السيادة فيها، وأنّ العبرة ليست بحشد أكبر قدر ممكن من الأفكار، بل يجب العمل على أن تتراءى الفكرة في مسرحيّة الطّفل شيئاً شيئاً من خلال الصّراع الدائر فيها، فلا تكتمل الفكرة إلا با نتهاء الصّراع، فالفكرة ليست الهدف الأصلي من مسرحيّة الطّفل وإنّما تحصل بالضرورة من خلال صراع المتناقضات فتكون المسرحيّة موجهة إلى عقول الأطفال دون أ ن نطمس حقيقة المسرحيّة كعمل فني أصيل يوحي بالفكرة بدلاً من أن يكون وسيلة لنقل الفكرة.

3.4 الحبكة (Plot)

ترتبط الحبكة بمفهوم الحكاية، وهي غير ساوية للعقدة؛ لأنّها الحوادث كما يطالعها القارئ في نصّ المسرحيّة أي أنّها الترتيب الذي يقدّم الكاتب حوادث مسرحيته إلى القارئ به، فإذا قدّم هذه الحوادث بحسب تسلسلها السببي والزمني [1، 2، 3، 4] طابقت بداية الحبكة بداية الحكاية، ولكنّ الكاتب قادرٌ على تقديم حبكات لا حصر لها للحوادث التي تضمّها حكايته، غير أنّ تقديم الحوادث بحسب تسلسلها الزمني والسببي ملائم للأطفال . أي أنّ الحبكة في حكاية الأطفال تبدأ من حيثُ تبدأ الحكاية.

ولا يُشترط هذا الأمر في حكايات الكبار، إذ إنّ المؤلف الذي يمتلك حكاية مؤلفة من ثلاثة حوادث قادر على الإتيان بستّ حبكات فالحبكة ترتيب الحوادث ومن ذلك: الأولى [1، 2، 3] الثانية [1، 3، 2] الثالثة [2، 3، 1] الرابعة [2، 1، 3] الخامسة [3، 2، 1] السادسة [3، 1، 2]، فكيف تكون الحال إذا كان الكاتب يملك حكاية تضمّ كثيراً من الحوادث، إنّ الإمكانات وافرة للإتيان بحبكات كثيرة، إذا كان النص موجّها للكبار وإذا كانت المسرحيّة جنساً مختلفاً عن أنواع السّرد المتعدّدة، فإن اقتراض بعض التقنيات السّرديّة وتوظيفها في تحليل المسرحيّة يبدو أمراً مقبولاً ولا سيّما عندما نتحدّث عن المفارقات الزمنيّة على وفق تعبير "جيرار جينيت" في

خطاب الحكاية؛ إذ إنّ بعض مسرحيّات الكبار أو أغلبها لا تسير على خط طولي في تقديم أحداثها من خلال الحوار، وإنّما يلجأ بعضُ الكُتّاب من نقطة معينة ذات أهميّة، ثم يعودون من خلال الحوار أيضاً إلى ماضٍ بعيد أو قريب، وقد يتحدثون من خلال شخصيّاتهم عن أحداث لمّا تقع بعد، وهذه الانزياحات تُعطي المسرحيّة شعريتها وجماليتها، ولاسيّما في الحوارات الطويلة التي يستغرق بعضها صفحات؛ إذ تضطر الشخصيّة إلى اللجوء إلى سرد شيء من ماضيها، أو تفرُّ من لحظة الحدث الحالي إلى مستقبل بعيد، وتتحدَّث عمّا يمكن أن يقع في المستقبل، ويمكن أن نتذكر هنا ما يتعلق بالأحداث التي تتنبأ بأضرار التلوّث البيئي، وأثرهُ المستقبلي في حياة الإنسان على سبيل المثال ... الخ[1] في حين تحتاج حبكة الأطفال إلى البساطة والوضوح، والتمسك بترتيب الحوادث ترتيباً زمنياً وسببياً تصاعدياً من البداية إلى النهاية، دون أيّ تلاعب بهذا الترتيب فالحدث الأوّل يعرض البيئة والشخصيات، ويطرح بداية الفكرة الرئيسة وتتضح وتتأزم ثم تؤول إلى نهاية محددة معبّرة عن المغزى بوضوح.

والترتيب التاريخي ضروري في مسرحيّة الطّفل فهو غير قادر تماماً على استخدام خياله في أثناء عملية التلقي ليربط بين الحوادث، أو يعيد ترتيبها كما يفعل الكبار، لكنّه يحبّ المسرحيّة التي تشدُّ خياله، وترتبطه بها وتمتلك حبكة قوية. وقبل أن نشرع في استعراض الحبكة في المسرحيّات موضوع الدراسة، لابد من وضع تعريف علمي واضح لها.

فالمقصود بالحبكة كما يرى إبراهيم حمادة في معجمه[2] هو التنظيم العام للمسرحيّة ككائن متوحد، إذّ ها عملية هندسة الأجزاء المسرحيّة وبنائها، وربطها ببعضها؛ بهدف الوصول إلى تحقيق تأثيرات فنية وانفعالية معيّنة، وعلى هذا فكل مسرحيّة لا تخلو من الحبكة، أي من الاشتمال المرتّب على شخصيات وأحداث

---

(1) انظر في هذا الصدد، جينيت، جيرار، خطاب الحكاية، تر محمد معتصم وعمر حلّي، وعبد الجليل الأزدي، الهيئة العامة للمطابع الأميرية، القاهرة، ط 2، 1997، ص45، 101 (الترتيب).

(2) حمادة، معجم المصطلحات الدرامية، ص93.

ولغة وحركة موضوعة في شكل معيّن، ومن ثمّ فالحبكة لا يمكن فصلها عن جسم المسرحيّة إلا لغايات التحليل العلّمي نظرياً فقط؛ لأنّها روح العملية الدرامية[1].

ويقسّم حمادة الحبكة في المسرحيّة إلى حبكة بسيطة وحبكة معقدّة [2] والحبكة في مسرح الأطفال غالباً ما تكون بسيطة إلا إذا كانت موجّهة إلى مرحلة متقدمة من الطّفولة وهنا تبرز إشكالية التلقّي فالأطفال الذين يستمعون بحبكة متقنة مثيرة لهم تهزُّ مشاعرهم، لا تلقى بالضرورة قبولاً لدى الأطفال الأقل سناً الذين قد لا يفهمون منها شيئاً؛ مما يثير الملل في نفوسهم، وما يستهوي فئة من الاطفال قد يكون مدعاة لسخرية من هم أكبر سناً وقد يبدو تافهاً بالنسبة لهم ومن هنا برزت دعوة لتقديم ثلاث سلاسل مسرحيّة حسب كُلّ سن [3]. وتظل المعضلة قائمة في صعوبة اختيار مسرحيّة تناسب جميع الأطفال.

وتظل المسرحيّة المحبوكة حبكة فنية متماسكة، وتقوم على حب استطلاع القارئ وتتطلب منه ذكاء وذاكرة هي المسرحيّة الناجحة. فإذا لم يتذكر فلن يستطيع الفهم، ولن يستطيع جمع شتات الحوادث والوقائع ليدرك ما بينها من ارتباطات، وما تؤدي إليه من نتائج[4].

وهذه النظرة تتناغم إلى حد كبير مع مناقشة إ. إم فورستر في أركان الرواية، عندما تحدّث حرفيّاً عن أهميّة الذكاء والذاكرة؛ فقد فرَّق فورستر بين الحكاية والحبكة، إذ يرى أنّ القصة (الحكاية) تدفع بالسؤال عمّا بعدُ، بينما يكون سؤال القارئ في الحبكة: لماذا؟ وصيغة ماذا تشبع، كما يرى، فضول القارئ، أمّا الحبكة فتحتاج إلى الذكاء والذاكرة معاً[5]، وهو بذلك يشير إلى الخروج على التتابع الزمني، او التوجّه إلى ما عرف فيما بعد بـ"المفارقات الزمنيّة" التي أشرت إليها، ومن

---

(1) حمادة، معجم المصطلحات الدرامية، ص93.

(2) المرجع نفسه، ص93 - 94.

(3) وارد، مسرح الأطفال، ص145.

(4) نجيب، فن الكتابة للأطفال، ص75.

(5) فورستر، إم، أركان الرواية، ترموسى عاصي، جروس برس، طرابلس، لبنان، ط 2، 1994، ص67.

الجلي أنّ لكلّ مسرحيّة حكاية أو قصّة؛ لأنّ القارئ يستطيع تلخيص أحداث المسرحيّة على نحوٍ سرديّ.

وباستعراض المسرحيّات التي بين أيدينا نجد تفاوتاً في مستوى الحبكة فيها؛ ففي مسرحيّة الديك والدجاجة حبكة بسيطة مزدوجة تقوم على تحدي الديك للدجاجة وفشل الدجاجة ثم تحدي الدجاجة للديك وفشل الديك. وفي مسرحيّة (بيت الأسماك) حبكة متطورة تبدأ من نقطة معينة إثر حدوث مشكلة ثم يحدث توقف لشرح حدث سابق عبر تقنية الحوار الذي يقوم بهذه المهمة ثم التفكير في حل ثم إيجاد الحل ثم حدوث مشكلة ثم إيجاد حل. فتتطابق الحكاية مع الحبكة في معظم أجزاء المسرحيّة. وفي مسرحيّة (الدبّ الطمّاع) كذلك رحلة بحث عن الطعام ثم اكتشاف الشجرة وعلاقة الدب بها، وظهور الثعلب والواوي ثم رجوع الرفاق للاستعانة "بالدبدوبة" ثم بداية مؤامرة من الثعلب والواوي والخنزيرة، ثمّ اكتشاف الدبّ لهذه المؤامرة ووصول الشخصيات المساندة والانتصار على المناوئين، إنَّ هذا التوالي للأحداث يقودنا إلى محاولة الإفادة من الوظائفية التي تحدث عنها (بروب) في دراسته للحكايات ففي حكاية هذه المسرحيّة نجد من وظائفه:

1. الرحلة والحاجة.	**4**. التحذير.
2. الاستطلاع والاكتشاف.	**5**. العامل المساعد.
3. الاختراق.	**6**. الحل.[1]

---

(1) يبدو توظيف نظرية بروب في مورفولوجيا الحكاية الخرافية متعسفاً ولكنه ينطبق إلى حد كبير على المسرحيات التي يكون أبطالها من الحيوانات أو غيرها من المسرحيات، فقد تحدّث فلاديمير بروب عن إحدى وثلاثين وظيفة من خلال دراسته للحكاية الخرافية الروسيّة، ومن الواضح أنّ هذه الوظائف لا تتوافر في نصّ واحد. ومن المهم الإشارة إلى أنّ بعض هذه الوظائف يتوافر في بعض الحكايات الخرافية الغربيّة والعربيّة، ويمكن تجاوز السرد الحكائي إلى الشكل الحواري والإفادة في هذه الوظائف وتطبيقها على المسرحيّة ذات البُعد الخرافي أو ما يشابهه، انظر بروب، فلاديمير، مورفولوجيا الحكاية الخرافيّة، ترجمة وتقديم أبو بكر أحمد باقادر وأحمد عبد الرحيم نَصر، النادي الأدبي الثقافي بجدّة (المملكة العربيّة السعوديّة)، ط1، 1989، الفصل الثالث وظائف الشخصيّات الدراماتيكية، ص 81 - 136.

وقد ذكرنا أنّ الطّفل يحبُّ المسرحيّة التي تشدّ خياله، وتربطه إليها، وتمتلك حبكة قوية، ولهذا فعلى الكاتب أن يسعى كما يقول رشاد رشدي - إلى الخلق لا إلى للتعبير، ويرى أنّ الفرق بينهما كبير، فالخلق عنده هو إيجاد عالم موضوعي يسير حسب قوانينه ومن داخله أمّا التعبير فهو أن يستعمل الكاتب العمل الأدبي وسيلة للإفصاح عن آرائه ومعتقداته، فالعمل الفني خلق لا تعبير، والخلق إيجاد شيء جديد مختلف عما في الحياة[1].

ومن هنا فقد بُنيت الحبكة في مسرحيّة (الغابة العطشى) على فكرة الوعي الاجتماعي الذي يقوم أساساً على الإحساس العميق بوجود مشكلة ما، وهو ما يسميه التربويون الملاحظة، ثم الإلحاح في البحث عن حل أو محاولة للتغيير يتخذ شكل رحلة، فيبدأ بالإحساس الفردي (الطّفل) بالتغيير الذي حدث في الغابة (الجفاف) وهذا التغير الذي حدث سلبَ الغابة كُلّ مظاهر الحياة فيها، وأفقدها طعم الحياة، وجعلت البقية الباقية من الأحياء الذين فيها متعلقين بين ذكريات عاشوها في هذه الغابة التي كانت تفيض حركة ونشاطاً وحياة، وبين عجز عن الرحيل عن هذه الغابة مع واقع يُحرمون فيه من دعم الآخرين، وعجز عن إصلاح هذا الواقع.

كانت ملاحظة الطّفل لهذا الواقع بداية لتشكّل وعي فردي لديه بوجود مشكلة، نجم عن هذا الوعي خلقُ إحساس لديه بالمسؤولية تجاه هذا الواقع، وامتدّ هذا الوعي ليشكّل إحساساً جمعيّاً بالمشاركة مع الأوراق والطيور وحارس الجدول ثم في النهاية مع قطرات المطر والغيمة، ولم يكن هذا الوعي نظرياً؛ بل اتّخذ شكلاً عملياً تمخضّت عنه رحلة متعبة لإيجاد حل، ولأنّ المسرحيّة أرادت للطّفل أن يتعلم الانتباه إلى ما يحيط به وأن يتعوّد المشاركة الاجتماعية في تحمّل المسؤولية، فقد جعلت الرحلة محفوفة بالمخاطر، ولكنّها أثمرت في النهاية عن إيجاد حلّ، وختمت المسرحيّة بنهاية سعيدة عبر سلسلة أحداث متّصلة زمنياً، مع استخدام تقنية القطع أو الحذف خلال فترة التعرّف على سبيل الحل (عمل الخير) وانفراج الأزمة (سقوط المطر) والنهاية السعيدة (عودة الحياة إلى الغابة العطشى).

---

(1) رشدي، نظرية الدراما، ص60.

أمّا الحبكة في مسرحيّة (سلّة الخير) فهي قائمة على إحساس عفيف الصيّاد العجوز بالاغتراب في ظلّ واقع جديد فرضه كِبَرُ سنّه، وعجزه عن القيام بعمله الذي مارَسَه عقوداً طويلة، ورفضه التعايش مع الواقع الجديد او الاستسلام له، فظلّ طوال المسرحيّة موزّعاً بين عجزه وبين رفضه الاستسلام لهذا العجز، ولإحساسه بأنّ العمل هو الذي يعطي الإنسان قيمة، ويكسبه السعادة والمكانة الاجتماعية –كما يقول محمد الشوابكة في سياق مشابه-.[1] فقد تفاقم وضعه النفسي، وأحسّ بالحصار يطوّقه، وقد زاد من شعوره هذا أنّ الناس بدأوا يتغيرون، فبعد أن كان قوياً غنياً صاحب زورق صيد، يساعد الآخرين، أصبح الآن في وضع المتلقّي للمساعدة. فكان ردّ فعله الرفض المطلق، والإضراب عن الطعام، إلى أن اقتنع أخيراً بوجوب قبول المساعدة القائمة على التعاون والمشاركة، بأن يقوم أحد الصيادين باستغلال زورقه على أن يشاطره الربح.

ورأينا كيف استعار عبد الفتاح روّاس قلعه جي مؤلف مسرحيّة (ميشو ومارد الغابة) الأسطورة التاريخيّة؛ ليصوغ من خلالها، حبكة مسرحيته، ويقدم للطّفل (المتلقّي) مقولة المسرحيّة المركزية المتمثلة في ضرورة محاربة المعتدي المحتل في عملية إسقاط مباشر على واقع معاصر. ولا ننسى هنا كيف استخدم مؤلف مسرحيّة (الإجاص الذهبي) تقنية الاسترجاع الفني لأحداث وقعت قبل بداية الحدث الأوّل في المسرحيّة، وهو حادثة دخول السوق والتقاط المقص وإلقاء القبض عليه، فشكّلت هذه التقنية حاملاً جمالياً مهماً كان بوسع المؤلفين استخدام هذه التقنية لإضفاء روح التشويق، وجعل الطّفل يربط السبب بالمسبب، فيعطي للطّفل متعة أثناء التلقي ولكن شيئاً من هذا لم يحدث ولم تشكل هذه التقنية ملمحاً بارزاً في المسرحيّات.

(1) الشوابكة، محمد علي، النفط والتحوّل الاجتماعي (دراسة في مدن الملح لعبد الرحمن منيف)، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، المجلد 19أ، ع1، 1992، ص289.

4.4 الأحـــداث

الحدث الدرامي هو أيّ واقعة تحدثها الشخصيات في حيّز زي الزّمان والمكان، وتسهم في تشكيل الحركة الدراميّ ة، والفعل المسرحيّ هو تصوير الفعـــل الإنـــساني تصويراً مسرحياً[1]، وعلى هذا فالحدث الدراميستخدم فعلاً؛ كي ينجز به تصوير للشّخصية، والنصّ المسرحيّ نفسه عبارة عن فعل درامي طويل، يتألف من سلـــسلة متتابعة من الأحداث القوليّة والفعليّة والنفسية التي قام المؤلف بالمواءمة بينها[2].

على أنّ الفعل المسرحيّ التمثيلي يطلق على النشاط الجسماني الصادر مـــن الممثل أو الممثلين على الخشبة سواء كان ذلك النشاط عبارة عن وثبـــة، أو همـــسة هادئة أو إلقاء حواري[3]. ويمكن التدليل على الفعل الدرامي في حركات الممثلين بما في ذلك دخولهم وخروجهم إلىالمواقف الدرامية، وكلّ الأفعال الأخرى التي تصدر منهم لتصوير أحداث النّص المسرحيّ.

ولعلّ كلمات النّص نفسها شكل من أشكال التعبير عن الحدث فهـــي تـــصوّر العواطف وردود الفعل الانتقالية، كما قد يكون الفعل الدرامي نفسـ ياً، فيصوغ المؤلف أفعالاً وأقوالاً تفتح للمتفرجين ثقوباً في نفوس الشخصيات؛ كي يطلّوا منهـــا علـــى الأعماق، وما فيها من مكوّ نات عقلية وعاطفية وعندها يفسّر الفعل بأنّه الدافع الـــذي يسبب الأفعال الخارجية[4].

ويرى رشاد رشدي أنّ الحدث هو الأساس، والشخصية ثانوية بالنـــسبة لـــه، فالحدث هو حركة مركّة من إرادة الفرد وإرادة المجموعة تهدف إلى إقامة تـــوازن جديد بين هاتين القوّتين، وهذه الحركة تؤثر على إرادة الفرد، والشخصيات لا تجسّد صفات معينة ثابتة، بل أناساً أحياء يتغيرون مع تغير الحـــدث المـــسرحيّ ونمـــوّه بأكمله[5].

---

(1) حمادة، معجم المصطلحات الدرامية، ص99.

(2) المرجع نفسه، ص179.

(3) المرجع نفسه، ص179.

(4) بيبرس، دراسات في المسرحية، ص84.

(5) رشدي، نظرية الدراما، ص131.

والإطار المسرحيّ بما له من خصوصية يفرض على المؤلف المسرحيّ طريقة خاصة لبناء الحدث وتكوينه؛ ف المسرحيّة كما يقول عز الدين إسماعيل . لا تسمح بالأشياء الجانبية التي ربما أبعدت المتفرج عن الحادثة الرئيسية، فهناك مكان يُسمح به للوقائع ذات الأهمية الثانوية بجانب تطوّر المواق ف الدرامية أو فيه ؛ ولكنها يجب دائماً أن تشارك في حركة القصة سواء بأن تزيد من التعريف بشخصية من الشخصيات أو بأن تبعث دوافع جديدة للقرارات التي ستتخذها الشخصيات[1].

إنّ بوسعنا هنا أن نتحدث عن نوعين رئيسين من الأحداث أولهما الأحداث الأساسية او الرئيسية التي يكون لها دور مباشرفي تطوّر الحدث، وأفعال ثانوية أ و هامشية لا تؤدي بالضرورة إلى تطوّر البناء الدرامي. كما أنّ هناك أحداثاً تؤدي إلى تأزّم الموقف تقود إليه، ويسمّى هذا الحدث الحدث الصاعد وأحداثاً تقود إلى الانفراج أي انفراج الأزمة ويسمّى الحدث الهابط.

وأيّما كان فإنّ مسرحيّة الطّفل تتميّز بمحدودية عدد الأحداث الرئيسة فيها كما أنّها تحرص على عدم تشتيت انتباه الطّفل وتركيزه بكثرة الأحداث، فضلاً عن أن الأحداث فيها تكون متسلسلة متتابعة يؤدي بعضها إلى بعض. وإذا نظرنا إلى المسرحيّة كما عرفها اليونانيون القماء بنوعيها المأساة والملهاة، فإنّ نا نجد مسرحيّة الطّفل أقرب إلى المأساة، مع حرصها على أن تكون الخاتمة فيها سعيدة بعكس المآسي اليونانية وسوف نبحث هذا في موضع لاحق . على أنّ مسرحيّة الطّفل وإن كانت تميل إلى المأساة، فالمأساة فيها أمر ثانوي يترتب على أمر ها م أساسي وهو ممارسة الشّر، أما الأمر الثانوي فهو تصوير ممارسة الشّر وهذا ما يجب أن تُعنى به مسرحيّات الأطفال.

1.4.4 نمــوّ الأحــداث:

يتطور الحدث في بعض مسرحيّات الأطفال من خلال أفعال الشرير وهو حدث في الغالب محدود المعالم بسيط، إذ إ نّ أيّ تعقيدات من شأنها أن تطمس

---

(1) إسماعيل، الأدب وفنونه، ص183 - 184.

القضايا الأخلاقية التي تهدف المسرحيّة إليها، ويتألف الحدث عادة من مجموعة من الحوادث تظهر البطل أو البطلة وهو يعاني من أفعال شخص أو اكثر من شخص ، ليست لهم مبادئ أخلاقية على الإطلاق.

وهناك فرق كبير بين الأحداث التي ينبع بعضها من بعض -كما يصفها رشاد رشدي- والحوادث التي فقط يتبع بعضها بعضاً[1]. فلابد للحدث المسرحيّ من بداية ينمو الحدث بعدها وينبسط على المساحة المكانية والزمانية المتاحة ويتطور الحدث من البداية إلى النهاية بخط صاعد كما رأينا في مسرحيّة (أصدقاء الشمس)، فالحدث يبدأ بلقاء امرأة تبحث عن زوجها برجلين يحملان قفلاً كبيراً يريدان إغلاق باب المدينة به ويدور بينهم حوارٌ نحسُّ بداية أنّ المرأة تطلب فيه منهما المساعدة في البحث عن زوجها المفقود.

ويزداد النمو كثافة وعمقاً وجدّة لنجد المرأة تشرح لهما عن زوجها وأنّه مسجون في الكهف مع رجالٍ آخرين، وهذا هو سبب غياب الشمس وتذكر لهما الوالي المشغول بلهوه وقائد الحرس المشغول ببناء دار جديدة، وتدعوهما لمشاركتها في دعوة النّاس إلى الخروج من منازلهم. وتزداد حالة التأزم بين الفعل (الدعوة للخروج) والوقائع التي تواجهه (عدم استجابة النّاس) فهناك طرفان متضادان المرأة والرجلان من جهة والناس من جهة أخرى، وكلا الطرفين يَمنحُ ويُمنح فالمرأة تمنح الوعي والناس يمنحون الثورة وقودها وديمومتها، وكلاهما يفعلُ ويُفعل به يفعل الخروج وإشعال النار ويقع عليه الظلم والإظلام.

ويظل هذا الأمر في تطوّر مستمر من أجل تصفيته إلى النهاية التي يكون أحد طرفي الصّراع هو المنتصر الذي يعلن نهاية المسرحيّة ببقائه على المسرح. والعمل المسرحيّ متطوّر ومتشابك ومعقّد وقد رأينا (رسالة إلى المريخ) تجعل العملية المسرحيّة إعادة صياغة للواقع على مستوى الفاعلية الدرامية، وليس على مستوى الواقع السطحي الظاهري، فليس من شأن الكاتب المسرحيّ أن يروي أشياء حدثت بالفعل، بل أشياء يمكن أن تحدث فالأمير سيف قد يخرج من القصر وقد يهرب وقد يختطف وقد يطالب خاطفوه بفدية وقد يحرره صياد عادي، والإخوة قد

(1) رشدي، نظرية الدراما، ص39.

يتخاصمون ويتعاركون ويختلفون ويقاطع بعضهم بعضاً ، وقد يسود السلام والمحبة بينهم،يطمع الدبُّ بما وجده مع رفاقه، وقد ينقطع المطر ،وتجف الأشجار ، وقد يتسرب النفط من الناقلات ،ويؤذي الحياة البحرية ، وقد يقع رجل فقير مثل درويش في السجن دون جرمٍ أو لجرم لا يقود إلى السجن، كل هذه الأحداث وغيرها أشياء جائزة طبقاً لقانون الضرورة أو الاحتمال، فإذا حدثت يكتبها المؤرخ فالمؤرخ يكتب ما حدث وإذا لم تحدث خلق منها المبدع عملاً فنياً في عالم فني، فالمبدع يكتب ما يمكن أن يحدث.

2.4.4 الحـدث والبيئـة:

إنّ بناء العمل المسرحيّ عادة يحدد فيه عنصران أساسيان يمثلان ارتباط المسرح بأحداثٍ ووقائع، وأيّما حدث يتحدد بعنصرين هما الزمان والمكان (متى، وأين)، وهو الإطار الزماني والمكاني، أو الإطار الذي نبدأ منه تفهّم طبيعة الحدث.

والمكان والزمان يلعبان دوراً في تحديد الحدث، ووقوع الحدث في مكان معين قد يعطيه أهمية عن وقوع حدث مشابه في مكان آخر، وهنا نرى كيف حدد مؤلّف مسرحيّة (ميشو ومارد الغابة) المكان بقوله:

في "عمق وخلفية المسرح تلوح من بعيد وتحت الأضواء الملوّنة الخاصة مدينة أوروك على شاطئ نهر الفرات "[1] ثم يشرع في وصف تفاصيل المكان بدقة.

ويبذل مؤلف مسرحيّة (عائلة الألوان) عناية فائقة في وصف المكان وتفاصيله حتى لدقيقة منها بصورة تبدو مبالغاً فيها ، ويبرر ذلك بقوله : "أرجو الالتزام بالألوان المقترحة لزهور الأحواض حول البيوت فهي مرتبطة بمدلول اللون وتوافقه وتنافره مع الألوان الأخرى "[2] ونجد في مسرحيتين أنّ الأحداث تدور في قصر ملك هما (جنّة الأصدقاء)، و (الإجاص الذهبي) بينما تنتقل الأحداث إلى القصر في المشهد الثاني في (جوهرة الأميرة).

---

(1) قلعجي، مسرحية ميشو ومارد الغابة، ص47.

(2) شهاب، مسرحية عائلة الألوان، ص3.

وهذا الأمر ينطبق على عنصر الزمان، فإنّ وقوع الحدث في زمان معين قد يعطيه أهمية أكبر مما لو وقع في زمان آخر، أو قد يكون الزمان ملجأ يفرُّ إليه المبدع في خلق عالمه الفني المتخيّل، ليكون بمنأى عن المساءلة والملاحقة الأمنيّة، فيما لو تم إسقاط مفردات عالمه المتخيّل على واقع معاصر؛ ولذا فإنّه لم يكن بمستغرب أن نرى خمس مسرحيّات تدور أحداثها في أزمان ماضية، كي تتاح الحريّة للمؤلف في أن يقول ما يريد، مع ما نراه من إيهام بالزمان والمكان في معظم المسرحيّات التي تناولنا. فالإطار الزماني والمكاني كلاهما مهم، إنّ بروز الصّراع بين الحاكم والمحكوم واحدة من خصائص البناء السياسي في مجتمع المسرحيّات يمكن إدراكهُ بسهولة ويُسر.

إنّ العمل المسرحي قائم على أحداث، بمعنى أنّ شيئاً يحدث، والحدث هو مبرّر الدّراما أو محكّها، أي فعل وفعل مقابل، فنرى في الديك والدجاجة هجوماً من الديك ودفاعاً من الدجاجة، تحدياً وفشلاً من الدجاجة، وتحدياً وفشلاً من الديك. ورأينا رغبة ورغبة مضادة في (جنّة الأصدقاء)، رغبة من الأمير ومؤامرة لإحباط هذه الرغبة من الملك والوزير... وهكذا.

وقد ذكرنا في موضع سابق أهمية الحوار، ولكن حتى لو كان الكلام كله حواراً فإنّ هذا لا يعني أنّه يمثل دراما لأنّ الدراما تحتاج إلى حدث صاعد، وهذا ما جعل محاورات أفلاطون الشهيرة ليست ضرباً من الدراما المسرحيّة وإن قامت كلها على الحوار ومن هنا فإنّ الحوار بين طلال وجمال الذي استغرق صفحة ونصف صفحة في بداية مسرحيّة (الحقيبة الملعونة) لا يُعدّ بداية موفّقة من المؤلف، ولأنّ الحوار طويل نسبياً سأقتبس بعض ما فيه:

" طلال: أقول لك لا تتحداني.

جمال: أنا لا أتحداك وإنّما أتحدث عن قناعاتي.

طلال: قناعتك لا تدل إلا على عدم حب خوض التجارب.

جمال: ماذا؟

طلال: والخوف من اقتحام المصاعب!

جمال : لا هذا كثير ..."[1].

ويطول الحوار كثيراً على هذا النحو دون أن يتحرك حـدث فيـه ودون أن ينهض كلاهما أو أيّ منهما من مكانه، مضافاً إلىذلك الكثير من العبارا ت الفلسفية ترد في الحوار و تحتاج إلىتركيز شديد من القارئ لاستيعابها، فضلاً عـن تلقّيها سماعاً.

إنّ الدراما تبرز عندما تبدأ الأحداث تنشط وتتحرك، كمثل إلقاء حجـر فـي حوض ماء ساكن، فإنّ إلقاءه حدث وفعله في الماء هو إحداث حركة مستمرة زمـن ما تتحرك المياه، وهذه ببساطة هي الدراما، والمؤلف يبني عمله من جملة أحـداث لكل منها زمان ومكان والكاتب منسقٌ لمجموع الأحداث في إطار الـزمن المتـاح، والأحداث في الواقع تستغرق زمناً طويلاً، وعلى الكاتب عندما ينقلها إلـى عملـه المسرحيّ أن يكثّفها وإلا فإنّ عمله سيستغرق أياماً أو شهوراً أو سنوات فيختار حدثاً يمثل مجموعة أحداث مشابهة، وهو حين يختار ينتقي الحدث الأوّل، ومن مجمـوع اختياراته يصنعالعمل الدرامي؛ لأنّه محاصر بزمن العرض المحدود ويُقـدّر فـي مسرحيّة الطّفل بساعة واحدة يغطي بها زمناً فعلياً هو أضعاف الزمن المـسرحيّ؛ كي لا يولّد الملل في نفوس الأطفال المتلقّين.

5.4 الصّراع (Conflict)

الصّراع مناضلة بين قوّتين متعارضتين، ينمو بمقتضى تـصادمهما الحـدث الدرامي، ولا يقلُّ الحدث في جوهريته بالنسبة لفنّ المسرحيّة عن الحوار، فإذا كـان الحوار هو أساس المسرحيّة،والعامل المميّز لها عن الفنون الأدبيةالأخرى، فـإنّ الصّراع هو روح المسرحيّة ومبعث الحياة فيها، ويؤيد هذا الرأي الناقـد الفرنـسي فرديناند برونتيير الذي يعتقد أنّ الصّراعهو لُبُّ الدراما وجوهرهـا، وأنّ القـانون العام للمسرح يتحدد بفعل الإرادة الواعية بذاتها، بل وتتمايز الأنواع الدرامية عـن بعضها حسب طبيعة العوائق التي تعترض هذه الإرادة، فطبيعة الصّراع في المأساة

---

[1] الخواجا، مسرحية الحقيبة الملعونة، ص209 ، 210.

تختلف عن طبيعته في الملهاة، ف المسرحيّة برأيه تقوم على تجسيد صراع ناتج عن نضال إرادة بشرية واعية ضد إرادة أخرى، متكافئة وواعية بدورها، مالم يكن الصّراع داخلياً، فيتغير بذلك شكله وقيمته[1].

وإنّ الصّراع الدرامي هو القوّة المحرّكة للحدث؛ فالحدث يتطور نتيجة لمحاولة إيجاد توازن لا يستقر على حال بين إرادة الإنسان وإرادة غيره من الناس والمجتمع والطبيعة[2]. بل إنّكلمة دراما تعني صراعاً داخلياً [3]. فالصّراع هو المظهر المعنوي لل مسرحيّة. ولاشكّ أنّه من عوامل تماسك البنيان المسرحيّ، وتحريك الأحداث وإثارة التشويق [4]. وإذا كان الطرف الأوّل في الصّراع هو شخصية مسرحيّة، فليس بالضرورة أن يكون الطرف الثاني شخصية بشرية، فقد يكون تحدياً طبيعياً أو اجتماعياً أو غيبياً كالقدر والآلهة، أو داخلياً ذاتياً[5].

والصّراععلى نوعين رئيسين هما : الصّراع الداخلي بين المرء ونفسه والصّراع الخارجي بين شخص أو أشخاص وآخر أو آخرين، والحياة تكاد لا تخلو من صورة من صور هذا الصّراع. على أنَّ للصراع درجات منها الصّراع الراكد (بطيء الحركة) وصراع متوثب يحدث بلا تدرج) وصراع صاعد (مؤثر ومتدرج) وصراع راهص (على وشك النشوب).

وإذا كان الصّراع يتمثّل في صورة عامة هي الصّراعبين الخير والشر، فإنّ تطبيق البناء الفني على وحدتين منفصلتين سيكون عملاً ناقصاً، فهناك حتّى في الجانب الشرير عامل خير، إذ ليس هناك شرٌّ مطلقٌ، ولا خير مطلق، وليس هناك حدٌّ فاصل بين الخير والشر، والعمل المسرحيّ إذا قام على أساس تقسيم الشخوص إلى مجموعتين، ننظر إليه على أنّه تركيبة آلية صرف؛ لأنّه في واقع الحياة لا يوجد انفصلبين الناس هكذا، فيجب أن يُحدث الكاتب نوعاً من التوازن بين طرفي

---

(1) حمادة، معجم المصطلحات الدرامية، ص162.

(2) رشدي، نظرية الدراما، ص131.

(3) إسماعيل، الأدب وفنونه، ص175.

(4) حمادة، معجم المصطلحات الدرامية، ص162.

(5) المرجع نفسه، ص162.

الصّراع، من حيث إنّه ليس هذا الطرفُ خيراً مطلقاً، وليس ذلك الطرف شرّاً مطلقاً، فهنا تبرز بوارق خير حتى في الأشرار.

والفكرة هنا أنّنا لا نريد تصوير الأشياء تصويراً آلياً، وأن لا نأخذ الأمور بشكل مُطلق، فيُطلُّ بارق من العتمة يُعطي الأمل وإنّ هذا الأمر يعطي للصّراع أبعاده الحقيقيّة الإنسانيّة، فتغلّفُ الصّراع نزعة إنسانية مهمة وأساسية، توجّه حركة العمل، ورؤيته لأقطاب الصّراع، وكيف أنّ الخير ليس صافياً خالصاً، وأن الشرّ ينطوي ضمناً على عناصر من خطوط الخير.

1.5.4 الصّراع في مسرحيّة ميشو:

نرى في مسرحيّة ميشو ومارد الغابة شخصية ميشو التي ستمثّل جانب الخير في النهاية وتحمل لواء الحقّ والعدل والسلام، تنطوي هذه الشخصية على جوانب سلبية كثيرة، فهو يخوض في البداية صراعاً فكرياً مع ابنه قاشو، يمثّل هو فيه جانب الشرّ الذي يرى في القوّة سبيلاً للحكم، ويرى قاشو أنّ المحبّة هي القوّة الحقيقية ويخوض صراعاً مع الصياد ليمثّل فيه جانب الظلم، بينما يرى الصياد أنّ القوّة تكمن في العدل ويخوض صراعاً مع شمخة التي تجعل العلّم والتربية سبيلاً لكسب كيدو، بدلاً من استخدام القوّة البدنية التي كان ميشو ينوي استخدامها معه.

ويبدو الصّراع مع أمّه المتسلحة بالإيمان صراعاً بين قوّة مجرّدة (ميشو) وبين إيمان قوي، فينتصر الإيمان (ميسون).

وهذه العوامل كلها أحدثت تحوّلاً في شخصية ميشو القوي، فأضافت إلى عنصر القوّة والسلطة عنده عناصر ضرورية من قيم الخير الواجب التسلح بها وهي المحبة والتواضع والعدل والعلم والإيمان، فجعلت منه ممثلاً لجانب الخير مدافعاً عن الحق في مواجهة خمبوب.

ويكون خمبوب الطرف الثاني في الصّراع هو جانب الشرّ، أو الشرّ المطلق الظالم السارق، لكنَّ الشرّ -كما ذكرنا- ليس مطلقاً فها هو خمبوب يُعلن توبته في النهاية ويعترف بذنبه وندمه على ما قام به من أفعال شرّيرة، فينقلب عنصر خير

إيجابياً، ما يؤكد ما ذهبنا إليه من أنّ الخير والشرّ ليسا مطلقين، وأنَّ بارقة الخير تبرق في نفوس الأشرار، فيستحيلون إلى عناصر خير.

ومن أجل تقارب النفوس، ليعود الناس إخوة محبين لبعضهم محققين معايير إنفية الإنسان، وتلك قيمة مطلوبة . نرى في مسرحيّة (عائلة الألوان) ما يؤكد هذا، فأهداف الصّراع تتلخص في هذه القيم الإنسانيّة (الحق، والحبُّ، والعدل، والتواضع، والعلّم، والإيمان) التي تجعل الإنسان في المكانة الأوّلى فالحبُّ والدعوة بين الناس لتصفية العداوات المصطنعة بلا ضرورة، التي اختلقها الإخوة في صراعاتهم هي من شروط الإنسانيّة وتحقيق الإخاء.

فقد رأينا الصّراع في هذه المسرحيّة صراعاً داخلياً وخارجياً صراع في نفوس الإخوة، وفي ضمائرهم، ليس صراعاً بين الصواب والخطأ حسبُ، بل صراع في الإرادة بين الرغبة في الفعل (السيطرة والزعامة) الرغبة في تجنّب الفعل ب - (المحبة والتآخي). ويتخذ هذا الصّراع الشكل الخارجي حين تتصادم الإرادات الواعية التي يحاول كلّ منها بسط سيطرته على الآخرين فتكون المحصّلة قطيعة وعداوة.

2.5.4 الصّراع في مسرحيّة أصدقاء الشمس:

وفي مسرحيّة (أصدقاء الشمس) حين يتزايد القهر والظلم يتولّدُ الغضب والمقاومة، وقد ظهرت في سلوك المرأة بشائر الرفض وبدا من خلال إصرارها، واستجابة الرجلين الأمل في استمرارية المقاومة للظلم، فالحريّة هي الشرط الأوّل من شروط الإنسانيّة، والأمن على المستوى الإنساني هام جداً؛ لممارسة الأنشطة الحياتيةالمختلفة، وعندما تحقق ذلك في حياة الناس في نهاية المسرحيّة صارت الحياة أفضل، فأشرقت الشمس، وهذا هو الوجه الإيجابي في هذه المسرحيّة، والهدف السامي الذي أرادت التحريض عليه كي يخوض المظلومون صراعهم المنتظر ضد الظلم والظالمين.

3.5.4 الصّراع في مسرحيّة الإجــاص الــذهبي:

نتعرف على الجانب المكبوت في شخصية الملك فــي مــسرحيّة الإجــاص الذهبي، فيعترف بما قام به في سابق أيامه من اضطهاد للناس وسجنهم واغتــصاب لممتلكاتهم، هذا الاعتراف يكون كما لو أنه يريد من خلاله تطهير نفسه، فأفعاله لــم تكن إنسانية، بل تمثّل ظلماً لا تقرّه أبسط مبادئ الإنسانيّة، فيعتذر عمّا فعله:

" الملك: (مأخوذاً ينظر إلى البذرة ويتأملها بخوف ثم يبكي ويكلّم نفسه) في طفولتي سلبت الناس أشياءهم، ولم أكن بحاجة إليها فأنا ابن ملك .. (يتذكر ثم يصرخ) أعيدوا الحصان لصاحبه الفلاّح .. أطلقوا المساجين، أعيدوا الممتلكات والأموال والعقارات لأصحابها"[1].

هذه القطعة التي تمثّل مناجاة استرجع فيه الملك الأشياء، والتمس الخــلاص عن طريق الاعتراف كما في المسيحية، ومثّل كلامه رغبة في التّطهّر مــن ذنوبــه التي ارتكبها وعندما ذكر أفعال الأمر (أعيدوا... أطلقوا... أعيدوا) إنّما أتى بها لتأكيد دخوله إلى حالة تأمّل، وتحلّله من الروابط الخارجية، كما لو أنّه يتــذكر ويــستعيد أشياء كامنة في نفسه وذاكرته ما كان ليبوح بها أو يكــشف عنهــا، ولكنّــه بهــذه الاعترافات يكشف شخصيته من خلال سياق طبيعي، فهــو لا يــستطيع أن يــزرع البذرة التي تحتاج من لم يرتكب ذنباً، فإذا زرعها هو فلن تعطي إلا ثماراً مــن خشب.

وعندما تتكشف الحاشية التي حوله، فيجد أنّ كلهــم مــذنب يتــصاعد منــه الاعتراف على نفسه وعلى حاشيته، فيسترسل في الشجب لهم جميعاً وينهار.

" (يهزّ رأسه بألم): كنت أحسب نفسي الوحيد بين حاشيتي مــذنباً، اكتــشفت أنني أقلّهم ذنوباً، لقد كشفت لي هذه البذرة أن لا أحد في هذا المجلس بلا ذنــب إلا أنت يا درويش"[2].

ويفرح درويش، فيتابع الملك اعترافه بأن الجميع يأخذون ما ليس لهم، كلهــم يسرقون ويختلسون وينعمون، وأنّه ظلم درويش:

---

(1) موصللي، مسرحية الإجاص الذهبي، ص40.

(2) المصدر نفسه، ص43.

لكّن الله كشفهم على حقيقتهم، إنّ الله يُمهل ولا يُهمل "[1] وعندها يصل الاعتــراف إلىذروته فيبكي الملك ، لكنّ الصّراع الذي أثاره درويش لم تكــن غايتــه هزيمــة الملك، بل هو صراع من أجل العدل، غايته كسب الملك إلى جانب المظلومين وهذا ما يلخّصه قول درويش :

" درويش :لا يا مولاي ..الملوك لا يبكون ... أهل المدينة ينتظرون منك أن تُعيــد البسمة إليهم، فأنت ملكهم، والملك يقوى بشعبه، فلا ملك بلا شعب"[2].

ونصل هنا مرّة أخرى إلى الفكرة الرئيسة التي يجب أن تستقرّ فــي وعــي المتلقّي (الطّفل)وجدانه من أنّ الخير والشرّ كلاهما نسبي . وليس هناك خير مطلق ولا شرٌّ مطلق . أمّا مسألة معقولية اعتراف الملك، وملاءمة هذا الاعتــراف للواقــع الحقيقي، وهل هناك احتمالية لوقوعه في الواقع مثلما حدث فــي عــالم المــسرحيّة الفني، فهذا أمرٌ آخر .

4.5.4 الصّراع في مسرحيّة سـلّة الخـير :

الصّراع في هذه المسرحيّة هو صراع عفيف ضد القدريّة أو ضــدّ القــانون الاجتماعي، ضد الطبيعة التي أحالته إلىإنسان عجوز ضعيف، يرفض الاستــ سلام لهذا القدر؛ فالناس في سعيهم وفي كفاحهم في الحياة إنّ ما يتأثرون بما لديهم من قيم، أي بما ينبغي في عقيدتهم أن يكون وما لا ينبغي أن يكون، ولأنّ الــصّراع أساســه القيم التي تربّى عليها ونشأ وشاخ من رفض الكسل والتواكل وإحسان الآخرين فهو مشبع بفكرة قوامها أنّ العمل قيمة للإنسان، لكنه في النهاية يستــسلم لرغبــة هــذا المجتمع وقوانينه التي تفرض مساعدة العاجز وتحقيق مبدأ التكافل .

وإذا كنّا رأينا الصّراع في مسرحيّة الإجاص أصلاً هو صراع إنسان فقيــر ضد سلطة غاشمة ظالمة حاقدة طامعة فإنّ هذا هو صراع المــرأة فــي (أصــدقاء الشمس)وما دمنا بصدد ا لعلاقة بين الحاكم والمحكوم فإنّ الصّراع فــي مــسرحيّة (جنّة الأصدقاء) هو صراع بين حاكم مسكون بسوء ظنّه بالناس، ورعيــة تــسعى

---

(1) موصللي، مسرحية الإجاص الذهبي، ص44.

(2) المصدر نفسه، ص44.

لإثبات حسن نواياها . ومن ناحية ثانية هو صراع الأمير ضد ظروف تجعله يعيش طفولة حبيسة داخل أسوار القصر، ورغبة في أن يعيش طفولة طبيعية مع أقرانه.

والدبُّ الطمّاع قامت في نفسه نوازع الطمع فنشب الصّراع الداخلي في نفسه في الاستئثار بالتفاح مما أدى إلى وقوع صراع خارجي مع رفاقه في البحث عن الطعام، والطّفل الذي يرى هذا الصّراع بين الخير والشر في نفس الإنسان، وينظر إلى هذه المسرحيّة بعين نقدي، فلا شكّ أنّه سيصل إلى نتائج محددة تكشف له عن نفسه وعن المجتمع، وبالتالي تدفعه إلى اتخاذ خطوات نحو التغيير.

وغني عن القول أنّ الصّراع الداخلي في النفس يقوم عند تعارض قيم الفرد مع رغباته، أو ما يعتقد بضرورته، وبين ما يُحس بالرغبة فيه أو النزوع إليه، أما إذا التقت قيم الفرد مع رغباته فعندها ينتفي الصّراع عنده، وبالتالي لا يقوم بناء درامي.

6.4 التشويق(Suspense)

على الكاتب أن يحرص على أن تكون مسرحيته الموجهة للطّفل ذات شكل فنّي شائق، تشدّ الطّفل إليها بما تطرحه من حوادث وشخصيات بعيداً عن المضامين المباشرة أو التربوية التي يعبّر عنها، فـ المسرحيّة الممتعة المشوّقة هدف يتقدم على الهدف التربوي، ولا يتخلى عنه ولابدّ من العناية بالصياغة الفنية للمسرحيّة، إذا أردنا تحقيق الهدف الجمالي والهدف التربوي معاً، إنّ من شروط تفاعل الأطفال مع الكتابة الموجهة لهم، عدم مباشرة القصد في النّص المسرحيّ الموجّه للأطفال إيثاراً لضرورة الابتعاد عن النصح والإرشاد والوعظ.

ولا تكون مسرحيّة الطّفل جيدة ما لم توفّر للطّفل التشويق وإثارة الفضول لمتابعتها مشاهدة أو قراءة . والتشويق هو إثارة اهتمام المشاهد عن طريق تحريك شيء من القلق الممزوج بالمتعة في داخله، وهذا الاهتمام يخلق ترقباً لنتيجة ما، لفترة زمنيّة محدّدة، حتى إذا ما حدث تكشّف، وانفرجت الأزمة المسبّبة لذلك التوقع حدث إشباع للاهتمام فالتشويق يحدث نتيجة تعليق اهتمام المشاهد وترقّبه[1].

(1) حمادة، معجم المصطلحات الدرامية، ص71.

ويرى جورج بيكر أنّ التشويق هو شدّ انتباه المتفرج وإثارة رغبته الملحة في معرفة ما سيحدث [1]. والمسرحيّة التي لا تثير التشويق لدى المتفرج لا يمكن إطلاقاً أن تسمّى مسرحيّة. فالمسرحيّة ترسم للطّفل عالماً موازياً لعالمه الواقعي الذي يعيش فيه يضم الخير والشرّ والسحر والجاذبية، وقدراً كبيراً من مثيرات الخيال والإثارة، والمعارف الجديدة، وهذا هو المقصود بالتّعرّف. إنّ إثارة اهتمام الطّفل بالموضوع ودفعه إلى التعلّق به، وكأنّه أمام مشكلة تحتاج إلى الحلّ، ومن ثم تشجيعه على تخيّل الحلول الملائمة لها يساعده على تخيل حلّ ينمّ عن رؤيا إبداعية تجاوز الواقع وما اختزنته الذاكرة إلى عالم جديد هو عالم الفن.

ويعتبر جذب انتباه الطّفل مسألة أساسية في عملية الاتصال الثقافي؛ لأنه يهيئ ذهنه لاستقبال الرسالة، وتركيز طاقته العقلية وإحلال تلك المادة في مركز شعوره مع إبعاده عن المؤثرات الجانبية [2]. والأطفال يستقبلون المسرحيّة وهم يعرفون أنّهم لا يواجهون الحياة نفسها، بل يواجهون ما يمثلها من قوالب فنية ولو كانت المسرحيّة تنقل وقائع وحالات بنفس مواصفاتها، لكانوا أكثر إحساساً بالملل من غيرهم، لكن الأطفال -وحتى الكبار- يرتضون أن تُضاف عناصر جديدة في عملية الاتصال، لتجعل من هذه عملية ممتعة ولذيذة.

وهناك طرائق محددة لبث التشويق في المسرحيّة، منها مثلاً المفاجأة والغموض المحبّب (وقد أفردت له فقرة مستقلة)، وترك أحداث بلا نهايات، أو تأجيل النهايات في الوقائع الصغيرة، مما يجبر القارئ على المتابعة والكشف... الخ، إلا أنّ الصّراع شيء ضروري لتوفير التشويق في المسرحيّة ومن ثم إحاطة الأحداث بشيء من الغموض وبقدر من المفاجآت وبشيء يسير من مخالفة توقعات الطّفل ورغباته، فالصّراع في مسرحيّة (الديك والدجاجة) يجعل الطّفل معلقاً بنتيجة محاولة الدجاجة تقليد صوت الديك مع علمه المسبق بناءً على خبرته الحياتية الواقعية بعدم مقدرتها وهذا ما يحدث في المسرحيّة، لكن المفاجأة في رد فعل الدجاجة التي تُقر بفشلها لكنها تعيد الأمور إلى نقطة الصفر حين تتحدى الديك أن يضع البيض.

---

(1) وارد، مسرح الأطفال، ص95.

(2) الهيتي، ثقافة الأطفال، ص115 - 116.

إنّ التشويق في العادة عملٌ فني صرف تابع لمقدرة الكاتب وفهمه حاجات الطّفل ورغباته، وتعني الاهتمام بعملية التعرّف -التي ذكرنا- والالتفات إلى أنّها تؤدي عملاً تربوياً وجمالياً؛ إذ إنّ الطّفل يحتاج إلى خبرات تجعله قادراً على التكيّف الاجتماعي والتحلي بشخصية خالية من الصّراعات الدّاخلية وهذا ما كانت تهدف مسرحيّة (الغابة العطشى) إليه فالخبرة التي اكتسبها الطّفل في المسرحيّة وجعلته صاحب قضية هي قضية الماء (المطر) تنمّي في الطّفل المتلقّي بفعل هذه الخبرة الإحساس بالمسؤولية تجاه الماء وأهمية المحافظة عليه فضلاً عن أهمية عمل الخير.

وإذا كان التشويق عاملاً مهماً في جذب انتباه الطّفل رغم معرفتنا بمقدرته المحدودة على التركيز، فإنّ هذا الأمر يحتاج إلى براعة الكاتب ومهارته، ويستحق ما يُبذل في سبيله من جهد، فقد يشمل التشويق مشهداً قصيراً كما في مشهد طرد قرّوش من البيت، وقد يمتد طوال المسرحيّة كما في مسرحيّة (الكنز)، أو أن تشتمل المسرحيّة على جملة تشويقات كما في مسرحيّة (جَنّة الأصدقاء) وفي مسرحيّة (الحقيبة الملعونة)، ففيها يظل الطّفل معلّقاً بتتابع الحدث من البداية إلى النهاية، وقد تُحدث فترة الترقب الطويلة نوعاً من الملل في نفس المشاهد بدلاً من التشويق وهذا ما كان سيحدث لو طالت فترة الترقب في مسرحيّة (أصدقاء الشمس)ولكن انشغال الطّفل بالحدث المتصاعد حال دون أن يتسلل الملل إلى نفس الطّفل.

ومثل هذا الأمر كان سيحدث لو طالت رحلة الطّفل في (الغابة العطشى)، وقد يصيب الملل الطّفل المتابع لمسرحيّة (عائلة الألوان) لبطء حركة الحدث فيها فالتشويق تأثير آلي وليد الهيمنة البارعة على منحنى الاهتمام فعندما تقترب ذروة ما يدرك المتلقّي ذلك فيودّ الإسراع لمقابلتها، ولكنّها تتأخر، فإذا ما زاد التشويق نجحت المسرحيّة وإلا فإنّ هذا الأسلوب يولّد الملل.

والشويق ينطوي دائماً على العواطف، وأحياناً نشعر بالتعاطف مع شخص لحقت به إهانة وفي الأغلب مع شخص سلبه الآخرون حقّه الطبيعي، فسندريلا وأميرة الثلج الأبيض قد حُرمت كلٌّ منهما في بيتهما وأصبحت تعمل خادمة فيه، في الوقت الذي كان يجب أن تنعم بالسعادة، فنحن نأسى لحالهما، وينصبُّ اهتمامنا في المسرحيّتين على رؤيتهما تنعمان بالسعادة، وهذا ما يحدث بالفعل في مسرحيّة

(الإجاص الذهبي)، فالطّفل يظلُّ معلّقاً بمصير درويش الذي اكتسب تعاطفاً من المتلقّي لعلمه المسبق بأنّه ليس لصّاً وأنّه سُجن ظُلماً.

وممّا يزيد في التشويق اهتمام الجمهور وولعه بإحدى شخصيات المسرحيّة، ولكي نزيد من تعاطف المتفرجين مع شخصية ما يجب أن نزيد في صفاته الحميدة، فإثارة التشويق تَحدث -كما ذكرنا- إذا أحسسنا بالتعاطف مع شخصية أو أكثر، فإذا لم نهتم بما سيحدث لأيّ شخصية فلن يحدث تشويق، غير أنّ لفظة التعاطف تعتبر وصفاً عاماً أكثر منها تفسيراً، وعليه فمن الأوفق هنا والحديث عن المتلقّي الطّفل أن نستعمل كلمة الاستجابة التي تشير إلى عملية نفسية تعتمد على حافز المحاكاة، وهو ما تسعى المسرحيّة إلى خلقه في نفس الطّفل الذي نريد منه التعرّف إلى الشخصيات الإيجابية والشخصيات السلبية، والجوانب المهمة في كلّ منهما.

إنّ الأطفال -كما يقول وارد-[1] أصدق المتلقّين في العالم وهم قد يثيرون السُخط بعدم فهمهم لبعض الحِيَل التمثيلية، وقد يستهويهم موقف مسرحي، لم يكن في حُسبان المؤلف، وقد يتهيّأون للانصراف قبل نهاية المسرحيّة بدقائق، وهذه عنده براهين على صدقهم، فالأطفال لا يميلون للتعقيد والرمزية، وهذا ما قد يجعل مسرحيّة مثل (أصدقاء الشمس) تلاقي عدم استجابة عند فئة كبيرة من الاطفال؛ لاعتمادها على الرمز كثيراً؛ لأنّ الأطفال يفتقدون إلى التجربة اللازمة لتفسيرها.

والمشاهد العاطفية تبدو -بحسب وصف وارد- حماقة بالنسبة إليهم، وحتى لو كانوا في سنّ تهيّئهم للاستمتاع بمشاهد الحُبّ، فإنّهم مع ذلك يُحسّون بالحرج من مشاهدتها، ولذلك فإنّنا لم نجد في المسرحيّات موضوع الدراسة مشهداً عاطفياً واحداً؛ ممّا يشير بوضوح إلى فهم المؤلفين لهذه القاعدة، ولكننا نجد مشهداً في مسرحيّة (جوهرة الأميرة) نرى فيه الأميرة مأخوذة بالفتى المتوسط ونراها تقول:

"الأميرة: (من خلف الستارة) يا إلهي إنّه شابٌّ وسيم، هذا الذي انتظرته طويلاً؛ ليملأ قلبي فرحاً، ويملأ حياتي سعادة، إنّه فتى شهم نبيل"[2].

---

(1) وارد، مسرح الأطفال، ص307 - 308.

(2) قرانيا، مسرحية جوهرة الأميرة، ص145.

وهذا الكلام الذي يبدو لأول وهلة غزلاً وحباً وغراما، يكون أدخل في بـــاب الإعجاب بالشجاعة والبطولة والشَّهامة منه في باب الحُبّ والغرام، فالكلام الذي يلي ذلك منها يؤيد هذا الرأي، فهو لم يفرحها ويُدخل السعادة إلى قلبها، إلا لأنّه:

"... استطاع أن يُقدّم لوالدي فاكهـــة الحيـــاة التـــي ستـــشفيه مـــن الأمراض.. وهل تحلم الفتاة بغير العيش مع أبيها"(1)

والحقّ أنّه لا توجد فتاة تحلم بالعيش مع أبيها، بل مع فارس أحلامها (الوسيم) الذي (تنتظره طويلاً) (الشهم) (النبيل) الذي يملأ قلبها فرحاً) و(حياتها سعادة) ولكن هذا ما لم تُرد المسرحيّة أن تقوله حرصاً على الأطفال وعدم التعرض للموضـــوع الذي ذكرنا سالفاً، و لعلّها تحاول غرس قيم النُبل والشهامة في الـــنفس أكثـــر مـــن تلويحها بمسألة الحب بين الجنسين.

ويشبه هذا ما يقوله الديك للدجاجة في خاتمة المسرحيّة." الديك: أنا أحبك يـــا دجاجة"(2). فهو حُبٌّ قائم على احترام الآخر، وليس حبّاً جنسياً بالمعنى المعروف.

وقد يستعدُّ الأطفال لترك المسرحيّة قبل نهايتها إذا أحسّوا أنّها قد تجـــاوزت الحدّ الذي كان ينبغي أن تنتهي عنده أي ما يسمى (تجاوز الـــذروة)، وكـــذلك فهـــم يتركونها حين يحسّون بالرضا عن خاتمة القصة. فالأطفال لا يحـــاولون التظـــاهر بالإعجاب بالمسرحيّة إذا لم تُثر اهتمامهم، وحالما يفتر اهتمام الصغار بـ المـــسرحيّة يسودهم القلق فيترك الطّفل المسرحيّة إذا كانـــت مقـــروءة، أو ينـــشغل بالحـــديث، والصفير، إذا كان مشاهداً لها؛ لأن ردّة الفعل عندهُ –برأي وارد- تحدث بـــصورة طبيعية(3).

ولأنّ الطّفل يعيش مع ما يجري فوق خشبة المسرح ويـــألم، ويفـــرح مـــع أشخاص المسرحيّة فكثيراً ما يحدث في مسرحيّة الأطفال وبصورة أكبر بكثير مما يحدث في مسرح الكبار أن تسود لحظات من الخروج من دنيا الحقيقـــة، ويـــشدّهم رباط الترقب أو الضحك أو المشاركة الوجدانية، ويـــصبح واضـــحاً أنّ الأطفـــال

---

(1) قرانيا، مسرحية جوهرة الأميرة، ص145.

(2) معوّض، مسرحية الديك والدجاجة، ص40.

(3) وارد، مسرح الأطفال، ص308.

يحسّون بأنّهم يشاهدون مشهد حقيقي، فتلتهب أكفّهم بالتصفيق، وعليه فإنّ تخصيص وقت للاستراحة بين المناظر أمر ضروري؛ لأن التركيز الشديد يتطلب شيئاً من التنفيس.

ولن يكون هناك تشويق في مسرحيّة مالم يقم الكاتب بتركيز اهتمام المتلقّي على طريقة وقوع شخصيات المسرحيّة في الأزمات، وتخلّصها منها مثلما حدث مع درويش، وما حدث مع الفتى البدين، والفتى الصغير، وكيف تجاوز الفتى المتوسط هذه المواقف بالإفادة من الأخطاء التي وقع فيها إخوته، وبما في شخصيته من عناصر الخير، وبعدُ، فإنّ التشويق وإن كان أمراً ضرورياً فلابد من أن يُعمل الكاتب مهارته وقدرته وسعة خياله من أجل خلق عنصر التشويق الذي يعتمد عليه استمرار الطّفل في التلقي أو الإعراض عن المسرحيّة بداعي الملل.

7.4 الغمــوض(Mestry)

إنّ شيئاً ما يجب أن يخفيه الكاتب الدرامي، ويجب عليه أيضاً أن يزيد لهفة المتفرج إلى ما سوف تتمخض عنه الأحداث، وهذا لا يعني أن يترك الكاتب الدرامي المتفرج جاهلاً بما سيحدث لشخصيات المسرحيّة، بل عليه في الواقع أن يُطلع المتفرج بالتدريج على ما خفي من أحداث، وتأتي المتعة في هذه الحالة من رغبة المتفرج في معرفة ما سيكون عليه موقف الشخصيات حين تعلم بما حدث. إنّ هذا الغموض يثير اهتمام المتلقّي عن طريق تحريك شيء من القلق الممزوج بالمتعة في داخله، وهذا الاهتمام يخلق ترقباً لنتيجة ما لفترة زمنيّة محددة، أما إذا زادت فترة الترقب فإنّها تؤدي إلى نوع من الملل في نفس المشاهد الطّفل بدلاً من المتعة المرجوّة.

أما اللحظة التي يزول فيها الغموض فتسمّى لحظة التنوير أو الانكشاف، ويتوقع عندها حدوث المتعة في نفس الطّفل نتيجة هذا الانكشاف، ومن ذلك ما صنعه الدبُّ بالاستئثار بالتفاح فتقرر الحيوانات تركه والعودة للاستعانة بزوجته، ويظل الطّفل مترقباً لما سيحدث، وفي المسرحيّة نفسها يذهب الثعلب والواوي لإحضار العروس، ويظل المتلقّي منتظراً قدومها، ويحيط الغموض مصير الأمير سيف الذي يختفي فجأة، ويزداد الأمر غموضاً عندما لا يسفر البحث عن شيء،

وهنا تبرز حالة من القلق والترقب لمعرفة أين ذهب؟ وماذا حدث معه؟ وكذلك يحيط الغموض بدرويش الذي يطلب مقابلة الملك بعد أن حكم عليه بالإعـدام، وبحقيقـة الأمانة التي يريد تسليمها للملك.

ويرى آرتشر أنّ متعة المتلقّين الدائمة في المسرح هي تنبـؤهم بالأحـداث ووقوفهم من الشخصيات موقف العالم بما جرى وبما يجري لها، ونحن حين نجلس في المسرح يساورنا الإحساس بأنّنا على علم بكل ما يدور حولنـا [1].وهنـا فـإنّ الغموض يحظى بأهمية أقل في نفوس الأطفال إذا ما أحسّوا بجهل بما يـدور مـن أحداث حولهم. والطّفل يعلم أنّ الدجاجة لن تستطيع تقليد صوت الديك، ولكنه يريـد معرفة وقع الفشل عليها، وهو كذلك موقن بأنّ الديك لن يضع بيضة ولكنّه يتـشوّق لمعرفة رد فعله تجاه هذا الفشل.

ويعلم الطّفل علم اليقين أنّ درويش سينجو من التهمة، ولكنه لا يعلـم كيـف سيحدث ذلك، وما مصير من ظلموه، وهذا ما يأتي مفاجئاً وبصورة مبتكرة لطيفـة تعتمد على الذكاء والحيلة، وعندما يحتلّ قرّوش البيت يشعر المتلقّي بالتعاطف مـع الأسماك التي بنت البيت، وهو يعلم بهذا الأمر قبلها، لكنه لا يعلم بالـضبط كيـف ستتصرّف عند معرفتها به، ولابد للشمس من أن تُشرق من جديد بيد أنَّ الغمـوض يلُفّ الآلية التي سيحدث بها هذا الأمر، فقد استخدم المؤلف تقنية الظلام كرمز معبّر يريد وضع المتلقّي من خلاله في حالة نفسية معينة يسودها الغموض مثلما يـسودها الظلام، وعندما تخبرنا المرأة أنَّ هذا الأمر لن يحدث أي شـروق الـشمس . إلا عندما يخرج الرجال من الكهف وهو أمر سنحتاج إلى وقت لمعرفة كيفية تحققه.

ويظلّ الغموض سائداً طوال مسرحيّة (الحقيبة الملعونـة) غمـوض يتعلـق بحقيقة القطة المسحورة، وهو غموض مشوب بخوف وليس رعباً، فالأمور لا تعدو أقاويل يسمعها المتلقّي على ألسنة الشخصيات لكنه لا يرى أفعالاً تؤيد ما يُقال . حتى يتبدّى لنا في النهاية حقيقة القطة فإذا هي دمية، وإذا الخوف لا مبرر له.

وتصوّر لنا مسرحيّة (رسالة من المرّيخ) واقعـاً مأسـاوياً مؤلمـاً لكوكـب الأرض، ويزيد التعقيد باحتلال الوطن من مجهولين، مما يجعـل مـن المـستقبل

(1) وارد، مسرح الأطفال، ص96 نقلاً عن آرتشر، فن تأليف المسرحية.

والنهاية أمراً بعيداً صعباً غامضاً، إلى أن يأتي الحلُّ من تدخل قوى الطبيعة التي تضع حداً لهذا الواقع المؤلم. وفي مسرحيّة (الكنز) غموض في بحث الأطفال عن مجهول، منذ البداية والكنز غير معروف ما هو، والكهف محاط بالأقاويل الكثيرة عن ماهيته، والرحلة كلها محاطة بالغموض، حتى عندما يجد الأطفال الكنز، لا نعرف حقيقة الإجابة المطلوبة التي تظل مُشرعة على الكثير من الاحتمالات، وإذا كان السرُّ (سر الكنز) ظل مخفياً حتى النهاية مما يجعلنا ننحدر إلى مستوى إدراك الممثلين ويحرمنا متعة التنبؤ بالمستقبل الذي هو شيء محبب إلى نفوس المتلقّين، فإنّ المسرحيّة استطاعت أن تخلق أجواء مليئة بالتشويق والغموض والترقب.

8.4 ذروة التـأزم (Climax)

يرتبط الحديث عن ذروة التأزم بالحديث عن الحدث في المسرحيّة والذروة هي قمّة الصعود على ما سنرى، ولكن ينبغي هنا الإشارة إلى مصطلح آخر كي لا يحدث في ذهن السامع لبْسٌ هو الأزمة (Crisis) وتعني لحظة التوتّر التي تبلغها القوى المتعارضة الخالقة للصراع الدرامي. وتؤدّي إلى ترقّب في تحوّل الحدث[1]، بيد أنّ تركيب الأفكار والأحداث والكلمات واحدة وراء الأخرى في شكل درامي قد يصل في المسرحيّة إلى نقطة حاسمة معقدة تحتاج إلى تفجير، وفي هذه النقطة التي يصل فيها التأزم إلى قمّته يعظم الاهتمام لدى المتفرجين ويزداد التأثير الانفعالي، وعادة ما يحدث تحوّل في مجرى الحدث بعد بلوغه ذروة تأزّمه، وقد تحتوي المسرحيّة على ذروة تأزّمية أساسية إلى جانب عدة ذروات ثانوية[2].

أما في المسرحيّات المقدمة للأطفال فينبغي أن تأتي نقطة الذروة في أهم جزء من المسرحيّة سواء أكان في نهايتها، أم في أثناء الحوار الذي يسبق نزول ستار الخاتمة[3] ويرى علي الحديدي أنّ المسرحيّة الجيدة هي التي تتطور تطوراً طبيعياً حتى تصل إلى ذروتها ويسهل على الطّفل متابعتها والتعرّف عليها، ويعتقد

---

(1) حمادة، معجم المصطلحات الدرامية، ص46.

(2) المصدر نفسه، ص139.

(3) وارد، مسرح الأطفال، ص99.

أنّ الأطفال يفضلون النهايات الخاطفة عقب الوصول إلى القمة الدرامية ويتوقون إلى حلٍ سريع للعقدة (الذروة)، ولا يفضل الحديدي المسرحيّات ذات الذروة المركبة[1].

وتختلف طبيعة الذروة من مسرحيّة لأخرى، وقد لا تأتي الذروة مصحوبة بمفاجآت بالرغم من أنّ هذا أكثر حدوثاً في مسرحيّات الأطفال عنها في مسرحيّات الكبار. والنقطة التي تهزّ أقوى المشاعر هي ذروة المسرحيّة وهي دائماً لا تهزّ مشاعر المتفرجين بدرجة واحدة. ونقطة الذروة تنبع من الأزمة في المشهد الذي تتعقد فيه الأمور ويبلغ فيه التشويق أعلى درجاته. إنّ قراراً ما لابدّ ان يُتّخذ على الفور، وقد يكون هذا المشهد أعلى نقطة في المسرحيّة وقد يؤدي إلى نقطة أكثر ارتفاعاً، وحيثما وجدت هذه النقطة فهي ذروة المسرحيّة[2].

وإذا كنّا قد تناولنا أهمية الذروة في المسرحيّة فلابد من الإشارة إلى أنّ انتباه المشاهد الطّفل يظل مستمراً ولن يبقى معلقاً بالمسرحيّة بالمستوى نفسه، مع أنّ مشهد الذروة يكتسب أهمية متزايدة من انتباه الطّفل المتلقّي، فكلما اشتدّ صعود منحنى الأهمية كان ذلك أفضل، ويتبعه صعود منحنى المتعة، ومع هذا فيجب أن لا يطول هذا الصعود كي لا يجهد أعصاب الأطفال، فنيلمز يرى أنّ مشهد الذروة الطويل قد يثير ضحكاً هستيرياً عند المتلقّي[3]. ويبقى هنا قبل أن نشرع في استعراض الذروة أو الذروات في المسرحيّات موضوع الدراسة أن نشير إلى أنّ القدرة على شدّ انتباه الطّفل، بأعلى درجة رهن بمقدرة الكاتب وأسلوبه ومدى تمكنه من صنعته.

تذّكرنا مسرحيّة (الديك والدجاجة) بما سميناه الذروات المتعددة. فالحدث في المسرحيّة منذ البداية قائم على التحدي واستعراض القوّة من الديك أمام الدجاجة التي تتورط بقبول التحدي وتفشل رغم محاولتها، ما يشير إلى أنّ المسرحيّة تتجه نحو النهاية، لكن عبارة قولتها الدجاجة بعد أن تقرّ بفشلها تعيد الحدث إلى نقطة الصفر:

---

(1) الحديدي، في أدب الأطفال، ص122.

(2) وارد، مسرح الأطفال، ص99 - 100.

(3) نيلمز، الإخراج المسرحي، ص44.

"الدجاجة: أذهب يا ديك، لكن قبل أن أمضي يجب أن تعلم أنّني أستطيع أن أفعل مالا تفعله أنت، هل تستطيع أن تبيض البيض؟"[1].

وهنا يبدأ الحدث بالصعود ثانية وينتهي الأمر بالديك إلى الفشل، وعندها يحدث التعادل وتلك بنظري ذروة التأزم فكلا الطرفين فشل ولابد من حل يعيد التوازن إلى البناء.

وفي مسرحيّة (بيت الأسماك) تصل الأمور إلى ذروة غير حقيقية عندما يظهر اقتراح ببناء بيت، ولكن الأدوات اللازمة لبنائه غير موجودة وعندما تحل المشكلة ويُبنى البيت تظهر بوادر أزمة جديدة توصل الأمور إلى الذروة باحتلال قرّوش للبيت وهنا تصل الأزمة إلى الذروة بالصّراع لإخراجه من البيت.

وفي (الغابة العطشى) تسير الامور سيراً منتظماً إلى أن يصل الطّفل والبلبل والأوراق إلى الغيمة التي بيدها الحل، ولكن ذروة التأزم تكون عندما تعلن الغيمة أنّ نزول المطر لن يتحقق إلا بعمل الخير؛ وهنا تقف المسرحيّة دون حل، لنتبين في الفصل الأخير عبر تقنية الحذف بأن الخير قد تمّ القيام به وأن المطر نزل وعادت الحياة للغابة.

وفي (رسالة من المرّيخ) تصل الأمور إلى الذروة مع نهاية القسم الأوّل منها: عندما يحتل الجنود وطن كندة ويأسرون جدّها وتصاب هي بالشلل. وتأتي بوادر الانفراج بطيئة في القسم الثاني ويكون وقوع الأمير سيف في أيدي الخاطفين وطلبهم الفدية هو ذروة التأزم في (جنّة الأصدقاء)، وفي (أصدقاء الشمس) تبلغ الأمور الذروة عندما يستجيب الناس لدعوة المرأة والرجلين ويقوم كل واحد منهم بإشعال نار أمام بيته.

وتبدو ذروة التأزم وقد اتضحت في وقت مبكر في مسرحيّة (الإجاص الذهبي) الحكم على درويش بالإعدام غير أنّ الأمور تأخذ منحى جديداً بطلبه مقابلة الملك، وتقديم البذور ثم اكتشاف الملك عدم مقدرة أحد على زراعتها، ويمثل مشهد المواجهة بين ميشو وكيدو من جهة وخمبوب من جهة أخرى ذروة التأزم في المسرحيّة، رغم أنّ مواجهة كادت تحدث بين ميشو وكيدو مثّلت ذروة صغيرة.

---

(1) معوّض، مسرحية الديك والدجاجة، ص26.

ويكون اكتشاف عفيف عدم وجود زورقه واعتقاده أنّه سُرق مضافاً إلى ذلك سوء حاله وضعفه وجوعه ومعاناة زوجته هو ذروة التأزم ويمثل طلب الأ ميرة من الفتى المتوسط إعادة اثني عشر طائراً إلى القفص في اليوم التالي لإطلاقها ذروة تأزم رغم الذروات الصغيرة التي مرّت بمحاولة الفتى البدين والفتى الأصغر والمحاولة الناجحة للفتى المتوسط نفسه.

وعندما يسرق الثعلب والواوي ثمار التفاح بعد أن يخدعوا الدب تكون ذروة التأزم، واكتشاف الورقة التي بداخل الصندوق وقد كُتب فيها سؤال : متى يكون الوطن قوياً هي ذروة التأزم ويُعدّ وصول ياسر إلى القطة المسحورة والتقاطه إياها بيده هو ذروة تأزم في مسرحيّة (الحقيبة الملعونة)، وتُقدّم القطة بمحاولاتها المتعددة في التقرب من الكلب ذروة التأزم في مسرحيّة (عائلة الألوان).

9.4 الحلّ(Denouement)

الحلُّ هو نهاية هبوط الفعل بعد وصوله إلى ذروة التأزُّم، فهو محصّلة الأحداث المسرحيّة المتوتّرة، وعلى هذا وقوع الفجيعة في المأساة، وحدوث النهاية السعيدة في الملهاة، أي هو المنظر الأخير الذي تكشف فيه الأشياء التي ظلّت مجهولة،تحلُّ القضايا التي كانت مُعقّدة ويسميه إبراهيم حمادة الحدث الهابط [1]. ويسمّيها لاجوس إجري النتيجة [2]، ويشبه المسرحيّة بعملية الولادة فآلام الوضع عنده هي الأزمة والولادة نفسها هي الذروة أما النتيجة سواء كانت الحياة أو الموت هي الحل.

وطبيعة الحلّ تختلف باختلاف النوع الذي تنتسب إليه المسرحيّة إذ يتميز النوعان الرئيسان للدراما وهي المأساة والملهاة بطبيعة خاتمتها ، فالمأساة خاتمتها محزنة والملهاةخاتمتها مفرحة، ولكن قد يُمزجُ الختام المحزن للماساة بما يلطّف من حزنه، وعلى العكسمن ذلك قد يُمزج الختام السعيد المفرح للملهاة بما يجعلنا في شك من تمام السعادة لأحد الأشخاص؛ فهل سيكون الأمير سيف سعيداً بعد أن حقق

---

(1) حمادة، معجم المصطلحات الدرامية، ص99.

(2) اجرى، فن كتابة المسرحية، ص379.

ما يريده، وصار صديقاً للأطفال، وهل انتهت مشاكل كندة بعد انسحاب المحتلّين، وهل تغيّر حال درويش بعد نيل البراءَة.

وأيا ما كان فإن أحمد أمين [1] يرى أنّ الخاتمة يجب أن تكون النتيجة المنطقية الطبيعية للقوى التي كانت تعمل في الحركة كلها، ولذلك تكون خاطئة عنده كل خاتمة لا تنشأ عن الأشخاص والحركة، كأن تكون صدفة مقحمة من الخارج او حادثة مفاجئة لإحدى الشخصيات أو دخول شخص غير منتظر أو تغيّراً فجائياً في سلوك شخص ما وتبدّل في أخلاقه، كما حدث مع الأحمر في (عائلة الألوان) ومثلما رأينا من تغيّر في سلوك خمبوب ومثلما تخلّى طلال في مسرحيّة الحقيبة الملعونة عن حقده.

أما صعوبة الحل فتكون المشكلة أمام المؤلف هي كيف يحتفظ بتشوّق المشاهدين بعد أن عرفوا المصير الذي بدأت القصة تتجه إليه، ومن هنا نكتشف سبب لجوء بعض كتاب مسرحيّات الأطفال إلىأن يمدّوا حركة الهبوط إلى أقصى حد ممكن في استطاعتهم، ومن ذلك تقديم حوادث تعوق تقدّم حركة الهبوط فتعمل على إثارة الشك الوقتي وعدم اليقين من المصير، أو استخدام عوائق غير متوقعة تعوق المجرى السعيد للأشياء.

وفي الحياة أصلاً كثير من الأشياء المتناقضة أو الجرائم التي تمرُّ دون عقوبة ما، ولا ينتصر الخير دائماً، ولا يتحقق العدل غالباً، أما في العوالم الفنية فلا وجود لمثل هذه الأشياء فهناك ما يمكن أن تسمّيه العدالة الفنية، أو ما سمّاه رشاد رشدي العدالة الشاعرية[2]. وهي التي بمقتضاها ينال الشرُّ عقابه، ويحتم أن تعاقب الشخصية أو تكافأ تبعاً لسلوكها . فالكون يسيطر عليه إله عادل، ولذلك فليس من المعقول أن لاتكافأ الفضيلة، أو أن تترك الرذيلة دون عقاب، والحالات التي لا يحدث فيها هذا تعتبر شاذّة ولا تصلح للدراما.

الدراما تُعنى بالحقيقة في أسمى معانيها، والحقيقة دائماً تتضمّن العدالة والأخلاق، ومن خصائص الحلّ المُرضي في أية مسرحيّة تقليدية الوضوح

---

(1) أمين، أحمد، النقد الأدبي، دار الكتاب العربي، بيروت، ط4، 67، ص168 ، وما بعدها.

(2) رشدي، نظرية الدراما، ص35.

والمعقولية. ويكون الحلُّ في العادة قصيراً جداً يقدم ما يكفي لإقناع الجمهور بأن الصّراع قد كُسب أو خُسر مع الإشارة إلى ما سيكونه المستقبل. والمسرحيّة الجيّدة هي الي تتطور الأحداث فيها تطوراً طبيعياً، حتى تصل إلى ذروتها، والأطفال يفضلون النهايات الخاطفة عقب الوصول إلى القمة الدرامية، ويتوقون إلى حل سريع للعقدة، والختام الجيّد هو ما يجعل النهاية متماسكة برأي الحديدي[1].

ولعل ما يقّوله بورس إيخنباوم حول النهاية في الرواية ينطبق إلى حد كبير على الحل في المسرحيّة: "التقنية المستخدمة لإبطاء الحدث و المزج ووصل العناصر المتعارضة، وقابلية التطوير، وربط المراحل فيما بينها، وخلق مراكز اهتمام متباينة... (بناء) يستدعي أن تكون خاتمة الرواية لحظة إضعاف، وليس لحظة تقوية، ذلك أنَّ نقطة أوج الحدث الرئيسي يجب أن تكون في مكان ما قبيل النهاية.. وينبغي أن يتبع نقطة الأوج في الرواية نوع من الانحدار"[2].

ومن أجل ما سبق لم يكن الحلُّ في مسرحيّة (رسالة من المرّيخ) بحسب ما أرى موفقاً، فالمؤلف اختار لمسرحيته أن تنتهي باتفاق مبعوثي الكواكب على: "أن تؤلّف كواكبُ المجموعة الشمسية كلها جيشاً موحّداً؛ لمقاتلة كل من يعتدي على حقوق غيره، ويُسمح باستخدام الشُهب والنيازك للمساعدة في الهجوم إذا لزم الأمر، ويُرسل مبعوثاً إلى أمّنا الشمس، يطلب منها إرسال حُزمة ضوئية قوية جداً تحرق المعتدين وتشوي وجوههم"[3].

وعندما يعلم سُكان الأرض بذلك تحلُّ كل المشاكل:

" الجدُّ:... لقد وصل الخبر إليهم عبر أقمارهم الصناعية فدبَّ الذُّعر والخوف في نفوس المعتدين والظالمين وبدأوا الانسحاب"[4].

---

(1) الحديدي، في أدب الأطفال، ص122.

(2) إيخنباوم، بورس، حول نظرية النثر " ضمن نظرية المنهج الشكلي، نصوص الشكلانيين الروس، ت. إبراهيم الخطيب، الشركة المغربية للناشرين المتحدين، الرباط، ومؤسسة الاتحاد العربية، بيروت، ط1، 1982، ص112 - 113.

(3) عبيد، مسرحية رسالة من المريخ، ص85.

(4) المصدر نفسه، ص89.

لقد عرضت هذه المسرحيّة لمشكلة واقعية مهمة تؤرق الإنسانيّة، وهي مشكلة الحروب والدمار، وما ينجم عنها من سلب لحقوق الآخرين واحتلال لأراضيهم، لكن الحل الذي وضعه المؤلف لعالم المسرحيّة الفني جعل أحداثها وتصرّفات شخصياتها تقدم للطّفل انطباعات غير سليمة، ونماذج سلبية للتصرف في مواجهة هذه المشكلة في عالمه الحقيقي، بأن يقف موقفاً سلبياً من قضايا مجتمعه، صحيح أن الجدُّ في المسرحيّة حاول الدفاع عن وطنه وأرضه، لكنه كان عجوزاً فأخذه المحتلون أسيراً، وكندة الطّفلة أصيبت بالشلل من مجرّد محاولتها منعهم.

والسؤال هنا أليس لهذا الوطن جيش؟ والإجابة بالضرورة أنّ له جيشاً . وهنا أليس من المهم أن يرى الطّفل الجيش يدافع عن وطنه؟ أما أن يأتي الحلّ هكذا بلا جهد ولا عمل من أصحاب البلد أو جيشه، فهذا منطوق سيّئ للعمل الفني، يدفع المتلقّي إلى الإيمان بالكسل والاعتماد على الخيال في مقاومة الأعداء في عصر العلّم والتكنولوجيا، ويتعارض مع المنطق أيضاً، ومع روح المقاومة والواجب والدين والوطنية فالدين لا يدعو إلى التواكل والسلبية بل يدعو إلى إعداد ما نستطيع من قوّة ترهب الأعداء. وهذا ما لم تقله المسرحيّة.

يجب أن يكون لدى البطل أقوى الأسباب لتوقع النجاح، وهنا يبرز جليّاً أهمية الحلّ الذي وضعه المؤلف لمسرحيّة (ميشو)، فميشو يُعدُّ العُدّة ويستعين بكيدو القوي، ويواجه العدوّ الغاصب، وينتصر عليه، ويستعيد الحقوق المسلوبة، ومثل هذا حدث مع (أصدقاء الشمس) التي جعلت من الفعل طريقاً لرفع الظلم، وهزيمة الظالم، وأصرّت في ثبات على ضرورة تكاتف الجهود من أجل النصر، وتحقيق الحريّة. وهذا ما يجب أن تقدّمه المسرحيّة للطّفل.

ولأن من أوضح معالم مسرحيّة الطّفل مراعاة العدالة الاجتماعية بدقة، فمهما كانت المآسي التي يعاني منها الفضلاء، ومهما كانت قوّة الخبثاء والشريرين فنحن نجد الفضيلة في مسرحيّة الطّفل تكافأ دائماً والرذيلة تُعاقب دائماً، فالديك اعترف للدجاجة بمكانتها وعفيف نال العناية التي يستحق ودرويش حصل على البراءَة لأنه بريء، والأسماك استعادت بيتها، ووالد الأمير سيف أطلق المسجونين واعترف

بالشعب شريكاً له في الحياة الآمنة، وحصل الفتى المتو   سط على جوهرة الأميــرة، وفي هذه الأحوال جميعها لابد أن يشعر المتلقّي بهذه العدالة ويحترمها.

الفصـــل الخامس
(الشّــخصيّة في المسرحيّة)

1.5 الشّــخصيّة

الشخصُ سَوَاد الإنسان وغيره، تراه من بُعد جمعُهـا أشـخُصٌ وشـخوصٌ وأشخاص، وشَخَصَ شُخوصاً ارتفع[1]. وشَخَصَ بدا من بعيد، وشخصَ أمامَهُ مَثُـلَ بشخصه، والشاخص: الشيء الماثل، والشخصُ كُلُّ جسمٍ له ارتفاع وظهور، وغلبَ في الإنسان، والشخصُ عند الفلاسفة الذاتُ الواعية لكيانها، المستقلة في إرادتها، منه الشخص الأخلاقي، وهو من توافرت فيه صفات تؤهله للمشاركة العقلية والأخلاقية في مجتمع إنساني، جمعها أشخاص وشخوص. والشخصية صفات متميـزة وإرادة وكيان مستقل[2].

ورغم تعـدد المـذاهب فـي النظـر إلـى الشخـصية(Personality) أو (Character) في الاستخدام الروائي أو المسرحيّ وفي تعريفهـا، فنجـد الهيتـي يُعرّفها بأنها: أسلوب عام منظم نسبياً، لنماذج السلوك والاتجاهات والمعتقدات والقيم والعادات والتعبيرات لشخص معيّن، وهذا الأسلوب العام هـو محـصّلة خبـرات الشخص في بيئة ثقافية معينة، وتتشكل من خلال التفاعل الاجتماعي، لذلك فهو يرى أنَّ الطّفللا يولد شخصاً (Person) بل يولد فرداً (Individual)، ولا يتهيأ له ذلك إلا نتيجة التأثيرات الثقافية الكثيرة من حوله، فلكي يصبح الفرد شخصاً، لابـد مـن اكتسابه لغة وأفكاراً وأهدافاً وقيماً[3]. فالشخص هو من يشارك الآخرين في بعـض خصائصهم الاجتماعية، إضافة إلى انفراده بخصائص تُميّزه عنهم.

والهيتي هنا يؤكد أن الشخصية لا تتشكل مع ولادة الطّفل؛ بل يكتسبها بفضل تفاعله واتصاله ببيئته، لذا تتخذ شخصية الطّفل الصعبة التي تطبعها بها المـؤثرات الثقافية، وما يمتصه من مجمل عناصر الثقافة، فالبيئة الثقافيـة تبلـور شخـصيات

---

(1) الفيروز أبادي، القاموس المحيط، ج2، ص303.

(2) مجمع اللغة العربية في القاهرة، المعجم الوسيط، ج1، ص494.

(3) الهيتي، ثقافة الأطفال، ص39.

الأطفال وتهيّئ أسباب نمو الشخصية من خلال تكوّن ذلك النسق من العناصر التي يتميز بها الطّفل. ومع أنَّ شخصيات الأطفال في الثقافة الواحدة تتشابه في طابع عام، إلا أنها تتفاوت في خصائصَ وسماتٍ أخرى، ويُرجع الهيتي ذلك إلى عدة أسباب من أبرزها اختلاف الأطفال في خصائصهم الموروثة بيولوجياً، واختلافهم في نوع الثقافة التي يمتصونها، وكمها وطبيعتها[1].

1.1.5 الشّخصيّة في المسرحيّة:

الشخصية في المسرحيّة التوبة هي الواحد من الذين يؤدون الأحداث الدرامية، أمّا على المسرح فهي الواحد من الممثلين، وفي الحالين فإنَّ الشخصية جانبٌ حيوي مهمٌ في البناء الدرامي، بل هي أهم جانب فيه عند كثير من النقّاد، وعند كثير من المؤلفين قديماً وحديثاً. ولاجوس أجري هو أكثر الدارسين حماسة للشخصية، ودورها في المسرحيّة، يذهب إلى أن العقدة الخالية من الشخصية هي بدعة طارئة في التأليف المسرحيّ تلبث أن تتهافت وتزول[2]. وهو يستدل على وجهة نظره هذه بآراء لسنج وبن جونسون وتشيكوف، فيقول: ومهما قلّبت فيما كتبه لسنج الكاتب الألماني الأشهر في هذا الموضوع. رأيته يحتم أن تكون الشخصية هي أساس الكتابة المسرحيّة، وهذا هو ما كان يذهب إليه بن جونسون أيضاً وإن كان قد ضحّى في الواقع بكثير من الحيل والابتكارات المسرحيّة؛ لكي يُبرز شخصياته في صور أشدّ وأشكالٍ أحدّ. اما تشيكوف فلن تجد عنده قصة يحكيها لك، ولا موقفاً يتحدث إليك عنه ومع هذا فرواياته روايات محبوكة شائقة، وستظل هكذا، مهما طال عليها الأمد؛ لأن تشيكوف كان يترك لشخصياته العنان؛ لكي تكشف عن نفسها بنفسها ولكي تصوّر لك الزمن الذي كانت تعيش فيه[3].

والبطل مهم في المأساة، وهو يمثّل الشخصية الأوّلى فيها، أو يمثّل الشخصية المحورية بحسب وصف أجري وهو بحاجة من الكاتب إلى عناية عظيمة، ولابدّ

---

(1) الهيتي، ثقافة الأطفال، ص39- 40.

(2) أجري، فن كتابة المسرحية، ص202.

(3) المصدر نفسه، ص191- 192.

أن يكون الكاتب دقيقاً؛ ليميّز بين البطل، والوغد في المأساة [1]. وقد أفـرد نيكـول فصلاً عن أهمية البطل في المأساة، عند حديثه عنها [2]. كما يحـدّثنا (أبـسن) عـن الطرق العملية التي كان يتبعها في كتابة مسرحيّاته.

فالكاتب لابدّ أن يعايش الشخصية في خياله؛ ليستطيع أن يتعرف على دقائقها، ومن ثم يستطيع معالجتها، وتحليلها، ولا يكفي أن تكون هذه المعايشة سطحية، يـ جب أن تكون أشبه بتلك المعايشة التي تتم في أماكن الاستشفاء، عندما يعيش الإنسان هذا الحدّ الفاصل الدقيق بين الضعف والقوّة، وفيه كثيراً ما يعترف ويبوح ويفصح، ومن خلال هذا الاعتراف، والبوح والاعتراف، يستطيع الإنسان أن يتعرّف وأن يكتـشف وأن يُقارن، وأن يعلل، فالكاتب في حاجة إلى هذه المعرفة؛ ليبدأ في الكتابة والبناء، كما يرى إبسن [3].

أهمية الشخصية واضحة إذن، ودورها الأساسي أوضح، ولمّـا كـان مـن المفروض أن الشخصيات المسرحيّة هي شخصيات حقيقية ممن تزخر بهم الحيـاة الواقعية، فقد اتّجه كثير من الكُتّاب إلىالتاريخ ففيه الشخصيات الجـاهزة التـي لا يحتاج الكاتب إلى وقت طويل كي يتعرّف إليها، فالمعرفة الكاملة والتفسير المتعـدد كفيلان بان يجذبا الكاتب، وليس شرطاً أن يأخذ الكاتـب شخـصية حقيقيـة، إذ إن بوسعه أن يأخذ شخصية نمطية يستطيع أن يتعرف إليها باستخدام مخزونه المعرفي، مثل شخصيةالملك أو الوزير أو الجندي أو الحطاب أو المزارع أو الطالب ...الخ. فالأشخاص كما يقول عز الدين إسماعيل · يشغلون جزءاً كبيراً في حياتنا، إذا نحن قدّرنا ألوان التفاعل التي تتم بيننا وبينهم، والتي تثير كثيراً من المشاعر، وألواناً من العطف [4].

---

(1) بيبرس، دراسات في المسرحية، ص288.

(2) نيكول، الأرديس، علم المسرحية، انظر الفصل الرابع مـن البـاب الثالـث (البطـل فـي المأساة)، ص217 -235.

(3) أجري، فن كتابة المسرحية، ص100 -101.

(4) إسماعيل، الأدب وفنونه، ص142.

والمسرحيّة معرض لأشخاصجدُد يقابلهم القارئ ؛ ليعرفهم، ويتفهم دورهم، ويحدد موقفهم، وطبيعي أنه من الصعب ان نجــد بــين أنفــسنا وشخــصية مــن الشخصيات التي لم نعرفها، ولم نفهمها، نوعاً من التعاطف، ومن هنا كانت اهميــة التشخيص(Characterization) في المسرحيّة، فقبل أن يستطيع الكاتب أن يجعــل قارئه يتعاطف وجدانياً مع الشخصية، يجب أن تكون هذه الشخصية حيّة، فالقــارئ يريد أن يراها، وهي تتحرك، وأن يسمعها وهي تتكلم، وتحقيق التعاطف بين القارئ والشخصية، يخلق جوّاً انفعالياً مساعداً، يخطو بـ المسرحيّة خطوات واسعة في طريق النجاح[1].

وإذا كان كاتب القصة مضطراً إلى وصف الشخصية شكلاً ومضموناً، فــإن كاتب المسرحيّة ما عليه سوى أن يحرّكها وأن ينطقها، على أن تكون كل حركة أو كلمة صادرة عنها منسجمة في رسم الشخصية مع غيرها من الحركات والكلمــات، وهذا ما يسمّيه عز الدين إسماعيل وحدة الشخصية[2].

إنَّ نجاح المؤلف في رسم الشخصية المسرحيّة يكون أكثر تأثيراً من طريقــة كاتب القصّة؛ فهو يحرّك الشخصية أمامنا، ويخلق لهــا مجــالات تتــصرف فيهــا تصرفات خاصة، ويُجري على لسانها الحديث في مناسبات معينة حتى نتعرّفها على أن يكون كُلُّ ذلك داخلاً في صميم المسرحيّة ذاتها، وهنا لابدّ من الإشارة إلــى مــا يسمّيه أحمنجيب الأبعاد الثلاثة في رسم الشخصية [3]، ويعني بها البُعــد الجــسمي والبعد النفسي والبُعد الاجتماعي، وهي أبعاد متداخلة يؤثر بعضها في بعضها الآخر، ولها أهمّيّتها، وبوسعنا أن نضيف إليها بعدا رابعا هو البعد الإديولــوجي (القيمــي)، غير أنَّ المؤلف لا يصل دائماً إلى تحديد هذه الأبعاد بقدر متساوٍ من العناية، ويركز المؤلفون عادة على أحد هذه الأبعاد، بينما يلقى البُعدان الآخران قــدراً أقــل مــن الاهتمام، ولا نجد سوى القلّة منهم استطاعوا خلق شخصيات حيّة خالــدة، أوهمــت

(1) نجيب،، فن الكتابة للأطفال، ص68.

(2) إسماعيل، الأدب وفنونه، ص142.

(3) نجيب، فن الكتابة للأطفال، ص74، 75.

بأنها شخصيات حقيقية، واكتسبت وجوداً ذاتياً في عقول البشر، كنماذج حيّة عاشت على مرّ العصور، ومن هذه الشخصيات هَمْلِتْ وعُطيل... وغيرهما[1].

وقد يجد دارسو علم الاجتماع وعلم النفس في هذه الشخصيات الأدبية نماذج أغزر حيوية، واصدق من الشخصيات البشرية، وها هو ذا (هاملت) إنسان حي، مقنع في قوّته، وضعفه، وتردده، ونوازعه النفسية، وقد كان مجالاً لمختلف الدارسين، حتى الفرويديين في العصر الحديث، فحملت شخصيته طابع عبقرية خالقها، دون ظهور لذاتية هذا الخالق[2].

ويحدد محمد غنيمي هلال أسساً نستطيع من خلالها وصف الشخصية المسرحية الجيدة، أولها ألا تفقد الشخصيات صلتها بالعالم الحقيقي؛ فنحن نألف الشخصية المسرحيّة، لما لها من صلات كثيرة بالحقائق الإنسانيّة المعقدة، على ألا يفرض المؤلف نفسه على شخصياته. أمّا الأساس الثاني -كما يرى- فهو وحدة الشخصية في عمقها، وليس معنى هذا أن تكون الشخصية سطحيّة، ولكنها الوحدة التي تسمح بانواع من الاختلاف تتناسق مع طبيعة الشخصية في مجرى الحدث، والمسرحيّة هي العمل الأدبي الوحيد الذي يتطلب بطبيعته تعدد الشخصيات، ولكل منها وجوده المستقل، ومبررات الوجود لن تتحقق بعزل كل شخصية عن الأخرى.

ولا يمكن لمؤلف المسرحيّة أن يختار شخصياته عبثاً، فعلى مالها من استقلال تتحقق به حياتها، لابد أن تؤلف فيما بينها مجموعة مُختارة في دقة وإحكام؛ لتمثل قوى حيوية متشابكة متناقضة وفي هذا التناقض الحيوي تبدو وحدتها. وكلما غنيت الشخصية بانواع تناقضها الباطني كانت أكثر حيوية[3].

ويؤكد هلال أنه لا سبيل إلى تأليف مسرحيّة فنية من شخصيات متفقة في ميولها وأفكارها وغاياتها، فلابد من تصارع نوازع الشخصيات وتناقضها، على ألا يَضُرّ هذا التناقض بضرورة تعاونها وتضامنها معاً. حتى يبرز منطقها الحيوي،

(1) انظر في الحديث عن هذه الأبعاد، هلال، محمد غنيمي، النقد الأدبي الحديث، دار نهضة مصر، القاهرة، ط1، 1977، ص572- 577.

(2) المرجع نفسه، ص568.

(3) المرجع نفسه، ص469.

وهذا أقوى معنى اجتماعي تنفرد به المسرحيّة القصة في الأجناس الأدبية . ولأن كل شخصية من شخ صياتها في عالمها الصغير، لها دلالــة حتميــة علــى معنــى اجتماعي، ونزعة إنسانية، فإن هذا عند هلال هو الأساس الثالث الذي يسمّيه المعنى العالمي للمسرحيّات[1].

ولعلّ هذا المعنى يقودنا إلى ما وصفه عز الدين إســماعيل بـــ (الشخــصية المعنوية للمجتمع الحديث، التي حلّت مكان ا لإنسان الفرد في الحياة، وانحسر مجال نشاط الإنسان الإله البطل الفرد الممتاز، وانتقلت كل الصفات التي تُسمّى إنسانية إلى البنية الاجتماعية، فالظروف الحضارية التي تطورت بشخصية المجتمــع، فنمّتهــا وثبتت وجودها، قللت في الوقت نفسه من خطورة الإنسان وذوّبت وجوده في ذ لــك الكيان الاجتماعي[2].

ويصف كيفية حدوث هذا التحوّل، بأن الإنسان قد استشعر ذات يوم في نفسه الألوهة ثُمَّ تطامن هذا الشعور فيما بعد فاكتفى من نفسه بالبطــل، ثــم زال عــصر البطولة، وقنع بالعظمة إلى أن فقد العظمة فكان مُجرّد إنسان، ثم انتهى به الأمر إلى ألا يكون إ نساناً على الإطلاق، وأن يكون مجرّد وحدة بنائية في كيــان أكبــر هــو المجتمع[3]. ومن هنا فإن اللكاتب الأصيل حتى لو أراد أن يصوّر فــي مــسرحيته شخصية تافهة مطورة الوعي ممحوّة الوجود؛ كي يكشف عن مآس اجتماعية، فــإن هذا لا يعني تفاهة التصوير، بل إنَّ هذا النوع من الشخصيد ات –بحسب هلال - أشقُّ في الخلق الأدبي من الشخصيات العادية[4].

بيد أن ابتغاء وصف نماذج خالدة؛ لخلق المعنى العالمي، الذي ذكرنا ينبغــي ألا يجعلنا نهمل قرائن الواقع، فعندها يصبح المعنى، بل المسرحيّة، بــلا قيمــة ولا

---

(1) هلال، النقد الأدبي الحديث، ص570 -571.

(2) إسماعيل، قضايا الإنسان في الأدب المسرحي المعاصر، ص312.

(3) المرجع نفسه، ص313.

(4) هلال، النقد الأدبي الحديث، ص571.

معنى ولا حياةولن يكتسب القوّة الفنية، ما لم يُحد ل الكاتب شخصياته وحوادثه مكانهما وزمانهما في التاريخ[1].

ويبرز دور الشخصيات عندما يكون الصّراع الدرامي حيّاً بواقع الملابسات والحدث، سواء كان هذا الصّراعداخلياً أو خارجياً . وإذا كانت بعض المسرحيّات تتشابه في الهدف أو الحدث، فليس معنى هذا أن تكون الشخصيات متطابقة بحال من الأحوال، فلابُد أن تكون الشخصيات من صميم الواقع، ومن ملابساته التي يعيشها الكاتب مهما تأثر بالكتاب الآخرين أو الآداب الأخرى، بل إنّ تأثره ينمي أصالته في هذه الناحية.

2.1.5 أبعاد الشخصيّة:

الشخصية –عند احمد نجيب - هي مجموع الصفات الاجتماعية والخُلُقية والمزاجية، التي تميّز انفعالات الفرد، كسرعة التأثر وعمقه، والعقلية، كالتفكير المنظم، والملاحظة الدقيقة، وسرعة البديهة . والجسمية التي يتميز بها الشخص، وتبدو بصورة واضحة متميزة في علاقته مع الناس، وبقدر توافر هذه الصفات وتعاونها واندماجها وتآلف ها وقدرتها على التكيّف في المواقف الاجتماعية، يكون أثر الشخصية وتكاملها[2]، وجوانب الشخصية تشكّل سُلَّماً مركبا تمتزج فيه العناصر الجسمية والعقلية والانفعالية و الاجتماعية معاً، وتتأثرالواحدة بالأخرى، إضافة إلى وجود فروق فردية تجعل لكل فرد نَسَقاً شخصياً خاصاً به[3].

وموجز ما يدور عليه القول عادة في التعرّف على الشخصية الأدبية، وفي بناء الصّراع بين الشخصيات المسرحيّةأن لها ثلاثة أبعاد هي : البُعد الجسمي، والبُعد النفسي، والبعد الاجتماعي [4]. وهذه الأبعاد الثلاثة متداخلة، ويؤثر بعضها في

---

(1) هلال، النقد الأدبي الحديث، ص571.

(2) نجيب، أحمد، القصة في أدب الأطفال، جمعية المكتبات المدرسية، القارة، 1982، ص41.

(3) الهيتي، ثقافة الأطفال، ص40.

(4) هلال، النقد الأدبي الحديث، 572.

بعضها الآخر[1]. اما البُعد الجسمي فيتمثّل في الجنس (ذكر أو أنثى)، وفي صفات الجسم المختلفة من طول وقصر وبدانة ونحافة، وعيوب وشذوذ، وقد ترجع إلى وراثة أو إلى أحداث[2]. وتأتي أهمية البُعد الجسمي الذي يحدده المؤلف عادة في الإرشادات (التوجيهات) التي يكتبها للمخرج سواء في قائمة الشخصيات، أو عند ظهور كل شخصية على خشبة المسرح، وهو ما يحاول المخرج أن يجسّده في الممثلين عند اختياره لهم، وما يستعين بالمكياج على إبرازه[3]. أو ما يحاول القارئ للمسرحيّة رسمه في مخيلته من صورة لهذه الشخصية.

ويتمثل البُعد الاجتماعي في انتماء الشخصية إلى طبقة اجتماعية، وفي عمل الشخصية، وفي نوع العمل، ولياقته بطبقتها في الأصل، وكذلك في التعليم، وملابسات العصر، وصلتها بتكوين الشخصية، ثم حياة الأسرة في داخلها. ويتبع ذلك الدين والجنسية والتيارات السياسية والهوايات السائدة في إمكان تأثيرها في تكوين الشخصية.

ويُعدُّ البُعد النفسي ثمرة للبُعدين السابقين في الاستعداد والسلوك والرغبات والآمال والعزيمة والفكر وكفاية الشخصية بالنسبة لهدفها، ويتبع ذلك المزاج من انفعال وهدوء، ومن انطواء وانبساط، وما وراءَها من عُقد نفسية محتملة، ولهذا البُعد أهميته بالنسبة لسلوك الشخصيات وتصرّفاتها، فالرجل المفكر المتأمل يختلف في تصرّفاته عن الأهوج المندفع.. وهكذا.

ومن غير المتوقع أن يصل المؤلف دائماً إلى تحديد هذه الأبعاد بقدر متساوٍ من العناية، فالمؤلف عادة يركز على أحد هذه الأبعاد، بينما يلقى البُعدان الآخران قدراً أقلّ من الاهتمام. وهذه الأبعاد لا قيمة لها إلا في إطار القدرة الفنية التي تربطها رباطاً وثيقاً، بنمو الحدث والشخصية، لتحقق وحدة العمل الأدبي أو وحدة

(1) نجيب، فن الكتابة للأطفال، ص75.

(2) هلال، النقد الأدبي الحديث، ص573.

(3) نجيب، فن الكتابة للأطفال، ص75.

الموقف في توتّره وغزارة معناه، وفي تجسيم هذه المعاني في نتاج حي، لا يخـــرج عن دائرة الاحتمال، وليس لبعد منها استقلال عن البعدين الآخرين في المسرحيّة[1].

وقد تكون سمة من السمات الجسمية ذات أثر في الاستعداد الجسمي والميول النفسية لتفسير السلوك الإنساني تفسيراً علمياً، وفي الأحوال جميعها، لا يـــصحُّ أن تكون هذه الأبعاد مجال شرح مباشر في الحوار بحسب هلال في الموقع نفسه الذي يرى أنها لابد أن تـ ندمج في مجرى الحدث والحبكة، بحيث يوحي بهـــا دون تعبيـــر مباشر تظهر فيه ذاتية المؤلف، وتبلغ المقدرة الفنية الدرجة القـــصوى حـــين يُنـــتجُ تصوير الأبعاد أثرهُ دون وعي من الشخصيات نفسها.

3.1.5 الشـــخصيّة و الحـــدث:

الشخصية الإنسانيّة هي أعظم المصادر لمادة المسرحيّة، ولكن ليـــست كـــل شخصية ملائمة لمعالجة المسرحيّة، فالنوع الذي يلائم المسرحيّة هو النـــوع القلـــق المتوتر، غير الراضي بأحواله وواقعه، وعلى استعداد أن يناضل من أجل التغييـــر. فالعامل المُوجّه في كل المسرحيّات المؤثّرة هو الرغبة البـــشرية، الرغبـــة لإدراك شيء، أو التسلّط على شيء، والشخصية المريدة هي التي تُحرّك المسرحيّة.

ومن ذلك شخصية الأمير سيف التي هي محور الحبكة والحدث في مسرحيّة (جنّة الأصدقاء)، فرغبة الأمير بالصداقة هي غايته وهي المبرر لكل سلوكاته فـــي المسرحيّةمن بدايتها إلى نهايتها، والرغبة التي تُعدُّ المركز من المسرحيّة، يمكن أن تكون جادة رزينة، كالرغبة في الصداقة، أو رغبـــة المـــرأة فـــي حريّـــة شـــعبها ومجتمعها، ورغبة كندة في تحرير كوكب الأرض وتخليصه من الحروب، ورغبـــة الأسماك في إيجاد حل لمشكلة التلوّث، ورغبة الطّفل في إيجاد حلّ لمشكلة الجفـــاف في (الغابة العطشى)وقد تكون أقلَّ أ هميةً مثل رغبة الأحمر في الـــسيطرة علـــى إخوته، ورغبة الفتى المتوسط وإخوته في الحصول على جوهرة الأميرة، وقد تكون

---

(1) هلال، النقد الأدبي الحديث، ص573.

الرغبة تافهة مثل رغبة الدب في الاستئثار بالتفاح، ورغبة الديك في السيطرة على الدجاجة، واستعراض قوّته أمامها.

إن طريقة معالجة الكاتب للرغبة، هو ما يجعلها ذات مغزى فحتّى أبسط الرغبات، وأشدّها عرضيةكما يقول الكاتب الأمريكي صمويل سلدن · يمكن جعلها تبدو هامة جداً، وذات إمتاع رفيع، إذا ما أعطاها الكاتب المسرحيّ تأكيداً، ورتّب وراءها ما يكفي من الطبيعة الإنسانيّة العامة[1]. وقد فهمت إيناس سعيد حاجة الطّفل إلى الصداقة، وهي طبيعة بشريّة، فأدركت أهمّيّتها بالنسبة للطّفل، فجعلتها محور مسرحيّة (جنّة الأصدقاء)، والباعث المحرّك لكل سلوك يقوم به الأمير سيف الطّفل الإنسان، فأثارت هذه الحقيقة فكرة المسرحيّة في نفسها، وأرادت إثباتها في عبارة جنّة الأصدقاء التي هي فكرة مسرحيتها وعنوانها.

والموقف المسرحيّ الذي لا يصنع المسرحيّة، قد يكون محكم الصنعة وقد يكون بسيطاً جدّاً، وقد يهتدي إليه المؤلف صدفة، وقد يستلهمه من حادثة وقعت أمامه، أو من حكاية قرأها أو سمعها، بيد أن المعوّل في نجاح المسرحيّة، هو أن يجد الكاتب شخصية ممتعة يعرفها جيّداً، ويلاحظ أفعالها وطريقة كلامها، وتعاملها مع الآخرين، وقد يكون شيخاً أو شابّاً رجلاً أو امرأة صغيراً (طفلا) أو كبيراً (راشداً) مهماً أو غير مهم، متميزاً بصفة أو صفات معينة، فيفكر في الأفعال الملازمة لهذه الشخصية، وهذا يعطيه فكرة المسرحيّة. وهذا بالضبط ما فعله "حمدي الموصلي" في مسرحيّة (الإجاصّ الذهبي)؛ فقد أخذ حكاية صينية لها جذور في القصص الشعبي العربيّ[2]، وصاغها بثوب مسرحي جعل من شخصية درويش المُبتدَعة محوراً لها . وخلق من سلوك هذه الشخصية مسرحيّة بعد أن ألبسها ثوباً عربياً.أو لنقل إنّ هذه القصة كانت هيكلاً عظيماً التقطه الكاتب فضمّ بعضه إلى بعض، وكساه لحماً، فخلق كائناً حياً موسوماً بأصالته.

إنّ البواعث الإنسانيّة تُفضي إلى أحداث وتوعِزُ لها وتبقى اللمسة الشخصية الفنية للكاتب المسرحيّ، بأن يضعها في القالب المسرحيّ، فتشكل منطلقاً يبدأ منه،

---

(1) سلدن، مقدمة في الكتابة المسرحية، ص35 · وما بعدها.

(2) موصللي، مسرحية الإجاصّ الذهبي، انظر ملاحظة المؤلف في الخاتمة، ص44.

ويبني عليه مسرحيته فيجعل الشخصية تتنفس في بيئة حيّة، وتجعلهـا ذات فرديـة خاصة بها. والمسرح يعتمد على التفاصيل التي يستطيع المؤلف استخدامها بحريـة بما يميّز الشخصية، ويجعلها نابضة بالحياة، أو يمنحها ما سميناه القلق المـلازم، أو ميل الفرد إلى أن يفعل شيئاً، أو أن يـ ريد شيئاً بهمة عالية، يريده ولو بوسيلة غيـر مشروعة مثلما فعل الاحمر، ومثلما فعل الدبّ الطمّاع أو الديك، أو قرّوش، حتى لو لزم الأمر أن يخوض عراكاً؛ للحصول عليه وعندها سوف تنمو المسرحيّة من ذلك القلق الباطني الذي سيصبح محرّضاً على سلوك ما؛ للحصول على شيء ما . كمـا فعل الأمير سيف، أو تغيير شيء ما كما فعل ميشو، وكما فعلت كندة، ومثلما فعلت المرأة في (أصدقاء الشمس). وإحساس الكاتب أن الشخصية التي أبدعها تزيد شيئاً، ولديها البواعث المحرّضة للوصول إليه، أو النضال من أجله هو ما يجعل المسرحيّة ناجحة، وهو ما يضمن لها التميّز أو الخلود.

وتبدو علاقة الشخصية بالحدث واضحة في أنَّ الحدث يرتبط بظروف محيطة وملابسات معينة تحتاج إلى معالجة وتعديل، وهي ما يُسمى (الأزمـة) أو المـشكلة التي تحتاج إلى حل، وهذا الحلُّ يتطلب وقتاً، وقد يقود إلى تعقيدات ستنمو بوجـود شخصيات أخرى تزيد الأزمة تعـ قيداً، فتصبح الأزمة المحورية شيئاً مختلفـاً عـن المشكلة الأوّلية، ونعطي أمثلة على هذا من المسرحيّاتالتي بين أيـدينا . فمـشكلة درويش هي البحث عن خيّاط يخيط له معطفه البالي، هذه الأزمة تقوده إلى التقـاط مقص صدئ يسبب له مشكلة، فيُتهم بسرقته، وكان بالإمكان أن يُسجن قليلاً، ولكـن مثوله أمام الملك عظّم من مشكلته (أزمته) وفاقمها، فحكم عليه بالإعدام.

ومشكلة كندة وأبناء عمها هي قضاء وقت الفراغ، بما هو مفيد ثـم الانتبـاه خلال تناول الطعام إلى ظاهرة التلوّث الذي هو شاغل النّاس، غير أنَّ هذه المشكلة تتضاءل عندما ينمو الحدث بدخـ ول المحتل إلى وطنها. أمّا مشكلة الأسـماك فهـي الفرار من الرائحة الكريهة ويجدون الحلّ لها ببناء بيت وهنا تبرز مـشكلة المـواد اللازمة لبناء البيت ويتم حلها بواسطة بقايا سفينة غارقة، لكنَّ هذا البيت يتعـرّض للاحتلال، فتصبح الأزمة هي طرد المُحتل من البيت . المسرحيّة إذن تعالج حدثاً من خلال سلوك الشخصية، وألفاظها بصورة مباشرة.

وما دمنا بصدد الحديث عن مسرحيّة الطّفل ودراستها فلابد من تناول ما يميّز هذه المسرحيّة عن مسرحيّة الكبار؛ فمسرحيّة الطّفل لا تمتلك تلك المساحة الزمنية الثقافية، التي تتسع لعدّة أزمات، وما يتطلّبه ذلك من المزيد من الوقت، لنمو السمات والشخصية، التي تحاول المسرحيّة تسخيرهما، فمسرحيّة الطّفل قصيرة نسبياً، ويجب أن تكون بؤرتها حادثة محددة أو مجموعة حوادث قليلة، والشخصيات قليلة، ولابُدَّ أن تنمو الأحداث سريعة بما يفضي إلى أزمة مقبولة، ثم خاتمة أو حلّ مقنع وبذا تكون العناصر كلها متجهة بسرعة إلى الأزمة المحددة، بشكل محكم يستمد قوّة حركته من أقصى التوترات الناجمة عن أدنى عدد من العناصر –بحسب وصف سلدن-[1]. فالمسرحيّة الجيّدة ليست نقلاً صادقاً للواقع؛ بل هي اختيار وانتقاء من هذا الواقع، يلقي الضوء على أهم الحوادث، التي تعرض للشخصية.

وغير خافٍ ما للحدث من أثر في تحديد أهمية الشخصية في المسرحيّة، فالشخصيات لا يتحدد دورها بالطول، فقد تكون شخصية ثانوية أكثر أهمية في المسرحيّة مما تقوم به من أفعال جوهرية من الشخصية الرئيسة. ونحن أمام ميشو الملك الجبّار الظالم القوي المتسلط رغم أنه الشخصية الرئيسية في المسرحيّة، إلا أنّ أفعال الشخصيات الثانوية المحيطة به، يجعلها تكتسب أهمية كبرى في توجيه سلوكه، فلا يعدو أن يكون في معظم أحداث المسرحيّة أداة توجهها أو تحرّكها الشخصيات الثانوية فالأمير قاشو يوجهه نحو أهمية العلّم سبيلاً لمعالجة الأزمات، وضرورة مواجهة المشكلات بهدوء. والصياد يواجه ظلمه وجهله بأن يكشف له عن وجود شخصية كيدو وشمخة تقابل قوّته التي أراد استخدامها في مواجهة كيدو، باستخدام أساليب التربية الحضارية؛ لتوجيه سلوكه الفطري (كيدو) توجيهاً سليماً بدلاً من (ترويضه) كما يريد ميشو، وميسون تفضُّ الخلاف بالحكمة والعقل في لحظات، بدلاً من استخدام القوّة في التعامل مع كيدو. وكيدو يجعل الغاية من الكفاح رفع الظلم بقوة الحق لا بالظلم المضاد، و الطّفلة (فضة) تكسب خمبوب إلى جانب الحق، بحكمها المنطقي العادل، لا بالعقاب الذي يريده ميشو، وبهذا نرى أن

---

(1) سلدن، مقدمة في الكتابة المسرحية، ص31.

الشخصيات التي تُسمّى في فن المسرح شخصيات ثانوية، تساهم في الحدث بإيجابية أكبر من الشخصية الرئيسة أو المحورية، فمشاركتها هي التي أكسبتها أهمّيّتها.

ميشو أعطى للا مسرحيّة، لكنه لم يصنعها؛ لأنه ببساطة، لم يكن محرّك الأحداث، بعكس درويش الذي كان هو المحرّك الفعلي للأحداث، والخالق لها، والمساعد على تنميتها. والأمير سيف الذي سئم حياة القصور المقيّدة الجامدة، فأراد الهروب إلى الحريّة التي ينشدها، من بوابة الطّفولة؛ كي يعيش طفولته بين أقرانه، فكان هو صانع الأحداث ومحرّكها الفعلي طوال المسرحيّة.

ونختم هذا الموضع بتشبيه طريف اورده لاجوس أَجرى عن علاقة الشخصية بالحدث، إذ إن النحل هو الشخصية التي تضع العسل (الحدث) ولولا الشخصية لما كان الحدث[1].

4.1.5 أنماط الشخصيّة

ما دامت المسرحيّة محاكاة للواقع، والواقع مليء بالشخصيات المختلفة بألوانها وأشكالها وأجناسها وجنسياتها، وأعمارها، ومستوياتها الاجتماعية والثقافية، وما دمنا قد ذكرنا أن لكل شخصية سماتها المميزة لها عن غيرها، فإن المسرحيّات زاخرة بالشخصيات المتنوّعة المتباينة بأشكالها وأعمارها وجميع ما يميّزها عن غيرها، وهي مجال رحب للدراسة والنظر، وقبل أن ندخل في هذا الموضع من البحث تجدر الإشارة إلى أن أهمية الشخصية في المسرحيّة مبعثها أهمية الدور الذي تلعبه في أحداثها.

ولقد حظيت الشخصية كعنصر مهم من عناصر المسرحيّة باهتمام جمٍّ من لدن الكثير من الدارسين والباحثين، وإذا كانت هذه الأهمية هي ما دفعنا إلى أن نفرد لها فصلاً خاصاً مستقلاً للحديث عنها ودراستها فضلاً عمّا ورد من حديث عنها في ثنايا الفصول السابقة، وما سيرد في اللاحق من هذه الدراسة، فإنّ من الفضول القول إن الحديث عن الشخصية واسع وكبير، وإن جملة ما قيل فيها وما توفرنا عليه من

---

(1) أجري، فن كتابة المسرحية، ص202.

مادة علمية في ثنايا الكتب التي عدنا إليها شكل كمّاً ضخماً، تضيق هـذه الدراسـة بعرضه كله وعليه فقد أرتأينا دراسة أنماط الشخصية على النحو الذي سيرد تالياً واضعاً نصب عيني ما يتفق و المسرحيّات موضوع الدراسة، وما يمثّل أهميـة فـي مسرحيّة الطّفل بشكل خاص.

وإذا كانت كل التقسيمات التي تُدرَس الشخصيات وفقاً لها، على قـدر مـن الأهمية مثل تقسيمها بحسب أهمّيّتها، وبحسب وزنهـا الفنـي، وبحـسب الجـنس، وقابليتها للتطور وغيرها، فإن اهتماماً من نوع خاصٍ لابد مـن إيلائـه لتقـسيمين يميزان مسرحيّة الطّفل عن غيرها، لما لهما من ضرورة مبعثها خصوصية مسرحيّة الطّفل، الأوّل هوتقسيم الشخصيات بحسب السّنّ، فـ الطّفل وإن كان يمثّل مكوّناً غير أساسي بين شخصيات المسرحيّات المقدمة للكبار فهو لابدّ يلعب دوراً كبيـراً فـي مسرحيّة الطّفل. أما الملمح الأبرز في هذا الموضع فهو ما اصطلح علـى تـسميته أنسنة الشخصيات أو الشخصيات المؤنسنة التي تحتل جزءاً غير يسير مـن عنايـة كُتّب مسرحيّات الطّفل.

1.4.1.5 الشـخصيّة بحسـب السـنّ:

تقسم الشخصيّات بحسب عمرها إلى شخصيّات كبيرة، وأخـرى صـغيرة، وتقسم المسرحيّاتبحسب أعمار شخصياتها إلىثلاثة أنواع لكل منها مـا يُميّـزه: الأولى هي المسرحيّاتالتي يؤديها الكبار للصغار، وهذا النوع يُعدُّ أكثر مسرحيّات الأطفال إتقاناً؛ فالكبار أقدر على التمثيل من الصغار، وأكثر وعيـاً مـنهم، وأشـدُّ احتمالاً للجهد وللتعب، الذي سيُبذل خلال التمثيل والتدريب. والنـوع الثـاني هـي المسرحيّاتالتي يُقدمها الأطفال وحدهم، ويقومون بأداء أدوار الصغار والكبار معاً إن وُجدت، من خلال الملابس والمكياج، وتغيير نبرة الصوت، ويُعدُّ هذا النوع أحبُ الأنواع إلى نفوس الأطفال المتلقّين، وبوسع الطّفل الممثل أن يتقمص أدوار الكبار، فيتمثل سلوكهم ومشاعرهم ويتفهم وجهات نظرهم. مـا يـنعكس علـى شخـصيته مستقبلاً.

وهناك المسرحيّات التي يقدّمها الكبار والصغار معاً، فيلعب الكبار أدوار الكبار ويؤدي الصغار أدوار الأطفال، و لعلّ هذا النوع من المسرحيّات هو أفضلها؛ لأنها تعكس واقع الحياة بصدق من ناحية، ولأنها تمنح الأطفال فرصة الاحتكاك بالممثلين كبار السن من ناحية أخرى فيتعلمون منهم ويفيد ون من خبراتهم، والكبار هنا يساهمون بشكل فاعل في إنجاح المسرحيّات من حيث الأداء.

أمّا ما نودُّ الحديث عنه هنا فهو الشخصيات في مسرحيّات الأطفال كما وضعها المؤلفون، ونجدُنا هنا أيضاً أمام أربعة أنواع منها:

الأوّلى هي المسرحيّاللتي يكون كُلُّ شخصياتها من الك بار، و **الثانية** هي المسرحيّاللتي تكون كُل شخصياتها من الأطفال، و **الثالثة** هي المسرحيّات المشتركة؛ ففيها من الشخصيات الكبيرة في السن، وفيها من الشخصيات صغيرة السن. أمّا النّوع **الرابع** فهي المسرحيّة التي يكون بوسع المخرج إسناد الأدوار فيها إلى الصغار أو الكبار.

وباستعراض المسرحيّات التي بين أيدينا نجد مسرحيتين فقط ليس فيهما أدوار لشخصيات صغيرة السنّ هما مسرحيّة (الإجاصّ الذهبي) ومسرحيّة (أصدقاء الشمس). وهذا مؤشّر مهم على أن مسرحيّات الأطفال تهتم في الأغلب الأعمّ بشخصيات الصغار، وقلّما تكون الشخصيات فيها من الكبا ر فقط. ونجد مسرحيّة واحدة شخصياتها من الأطفال فقط هي مسرحيّة (الحقيبة الملعونة) فجميع شخصياتها هم من صغار السنّ، ولا ترد فيها شخصية لكبير أبداً وهذا ملمح مهم أيضاً يؤشر على أن المؤلفين لا يثقون –ربّمابقدرة الأطفال وحدهم على القيام بـ مسرحيّة كاملة دون مساعدة من الكبار.

ونجد من النوع الثالث أربع مسرحيّات هي (الكنز)، التي يكون فيها القاضي من كبار السنّ مقابل ستة أطفال هم الذين يخوضون المغامرة، كما نجد في مسرحيّة (سلّة الخير) أربع شخصيات رئيسة من كبار السنّ مقابل شخصية طفل واحد هو (علي)الذي يلعب دوراً مهماً ر غم محدوديته. ونجد فيها أيضاً، أربع شخصيات جماعية ثانوية هم مجموعة صيادين، ومجموعة فتيات، ومجموعة حوريات، ومجموعة أطفال تكون أدوارهم محدودة للغاية . أما (جنّة الأصدقاء) ففيها سبع

شخصيات كبيرة السنّ، مقابل خمسة أطفال، وتُعدُّ هذه المسرحيّة نموذجاً للمسرحيّات المشتركة، فالكبار يلعبون أدواراً مهمة، والصغار يقومون بأفعال لا تقلُّ أهمية عما يفعله الكبار، بل إن أهم شخصية في المسرحيّة (الأمير سيف) هو طفل، وفي مسرحيّة (ميشو ومارد الغابة) نجد قاشو وفضة شخصيتين صغيرتين مقابل إحدى عشرة شخصية كبيرة في السنّ متفاوتة الأعمار.

وهذه المجموعات الثلاث تمثّل نصف عدد المسرحيّات موضوع الدراسة، أمّا نصفها الآخر وهذا ما يمثّل ملمحاً جديداً بارزاً فنرى فيها أدواراً مسندة للكبار، وأخرى مسندة للصغار، غير أن فيها شخصيات يكون بوسع المخرج إسنادها إلى ممثلين صغار أو كبار، وأولها (الديك والدجاجة)، إن باستطاعة المُخرج بعد أن يُلبس الممثل الزي المناسب للشخصية أن يُسند الدور إلى طفل صغير أو إلى ممثل محترف كبير، ومثل هذا القول ينسحب على مسرحيّة (الدُّب الطمّاع) فشخصياتها من الحيوانات، وبوسع الكبار أو الصغار على السواء أن يقوموا بالأدوار فيها، رغم أن الدّب متزوج كما نعرف من المسرحيّة، وزوجته هي (دبدوبة)، وهذا بالضبط ما نستطيع قوله عن مسرحيّة (بيت الأسماك)، رغم أنها تتحدث عن الأخطبوط على أنه كبير السن، ينال تقديراً، ويحظى بتوفير بقية الشخصيات.

وإذا انتقلنا إلى (رسالة من المرّيخ) فإنّ في القسم الأوّل منها تسع شخصيات منها خمسة أطفال، أربعة ذكور وكندة، والكبار هم الجدُّ وعبسي، وجنديان، أما في القسم الثاني، فإن بوسع المخرج أن يسند أدوار ممثلي الكواكب إلى أطفال أو كبار، فهذا الأمر لم يدخل ضمن توجيهات المؤلف.

ونرى في مسرحيّة (الغابة العطشى) شخصيتين إنسانيتين هما الطّفل، وحارس الجدول، فإحداهما صغيرة والأخرى كبيرة، أما الشخصيات الأخرى، فقد يكون الأطفال أنسب لأداء أدوار أوراق الشجر والطيور والقطرات، وأن تقوم شخصية كبيرة السن بأداء دور الغيمة، فذلك أنسب رغم أن الحرية متاحة للمخرج في الاختيار، وتوزيع أدوارها على من يشاء.

وتُبقي مسرحيّة (جوهرة الأميرة) على حرية محدودة متاحة للمخرج أيضاً فالشخصيات كلها من كبار السن باستثناء الإخوة الثلاثة، ورغم أن المسرحيّة تسميهم

بالفتى الأصغر والفتى المتوسط والفتى البدين، غير أن الحوار يصفهم بالشبان الأقوياء في بعض المواقف، مما يجعل الميل باتجاه اختيار شخصيات من الكبار لأدائها أكثر مناسبة للدور.

أما المسرحيّة الأخيرة فهي مسرحيّة (عائلة الألوان)، فالشخصيات فيها من حيث السن أربع مستويات، فقد حدد المؤلف شخصية الكحلي بأنه عجوز، أما الإخوة فذكر أنّ:

"الأحمر والأصفر والأزرق يجب أن تكون شخوصهم أكبر سناً من الخضراء والبرتقالي والبنفسجية"[1] والمخرج حُرٌّ في اختيار أعمار الشخصيات فمسألة أكبر وأصغر هي مسألة نسبية، أما الحيوانات فيها (الكلب والقطة والديك) فينطبق عليها ما ذكرنا في مسرحيّات سابقة.

وخلاصة القول هنا إن مسرحيّاتالأطفال قد تكون شخصياتها من الكبار أو من الصغار، غير أن الأغلب منها مزيج من الشخصيات الكبيرة والصغيرة، يضاف إلى هذا أن الشخصيات المؤنسنة تتيح للمخرج حريّة في اختيار الشخصية التي يريد لأدائها، ولكن الأهم هنا هو بروز شخصية الطّفل كعنصر مهم وملمح موجود بقوة في المسرحيّات، بفعل خصوصية المسرحيّة التي تخاطب الأطفال، وتعلن عن وجودهم كجزء فاعل في العوالم الفنية، كما في الواقع المعيش، وتبحث لهم عن اعتراف بأهميتهم في الحياة.

2.4.1.5 الشّخصيّة بحسب الجنس:

قد يكون البطل في المسرحيّة شخصاً كبيراً ذكراً أو أنثى، كما قد يكون طفلاً ذكراً أو أنثى وقد يكون عجوزاً، فعفيف ودرويش وميشو ذكور رجال، وإن كان الأوّل والثاني عجوزين، كما أنّ المرأة في (أصدقاء الشمس) إنسانة أنثى كبيرة، وكذلك نجد الأمير سيف طفل ذكر وكندة طفلة أنثى، و الطّفل المتلقّي يميل إلى

(1) شهاب، مسرحية عائلة الألوان، ص3.

الأطفال الذكور إذا كان ذكراً، كما تميل الأ نثى إلى البطلات تبعاً لنمو الاهتمامات والفوارق بين الذكر والأنثى.

ومن البديهي أن الشخصيات في الحياة تكن إما ذكورية أو أنثوية وأودُّ الوقوف هنا على هذا التقسيم الطبيعي في هذه الدراسة من ناحيتين : الأولى هي متلقو المسرحيّات، والثانية هي طبيعة شخصيات المسرحيّاتالتي تنقسم بدورها إلى شخصيات ذكورية وأنثوية، على أنني أرغب في البداية أن أقف على دور المرأة في تاريخ المسرح العربيّ، وتأثيرها فيه.

فالمسرح العربيّ مثل كلّ الأشياء، بدأ بسيطاً أولياً متواضعاً وليس مكتملاً بالصورة النهائية، ويواجه مشكلات منها تحفظات المـ جتمعات على ظهور المرأة على المسرح، وظلّت هذه المشكلة قائمة إلى أوائل القرن العشرين؛ لا لشيء إلا لأن الناس كانوا يتصورون أنه عند قيام المرأة بدور معين، فإنهم لن يفصلوا بين الدور الذي تؤديه وبين سلوكهم الحقيقي ولذلك وجد التحفظ من النساء نحو المشاركة في الأعمال المسرحيّة، وكان الحلُّ أن يأخذ بعض الرجال أدواراًنسائية، وعندها يضحك الناس لهذا التمثيل، ولكن هذا الحل لا يوفّر الإقناع الكافي للمُشاهد كما لو أدّته امرأة.

والمسرح صور منتزعة من واقع الحياة، وهي ليست رجالاً حَسْبُ ولا تتحقق مشكلاتها في طرف واحد، وعليه فـ المسرحيّة كبناء فني لابد أن تقوم على عناصر من الجنسين كما هي الحياة، وأية محاولة لاستبعاد النساء ستحرف المسرح إلى قطاعات محدودة في الحياة، وسيظل هذا تخلُّفاً في العمل المسرحيّ؛ لأن المسرح موجّه للمرأة والرجل، ولذا يجب أن تشارك المرأة فيه، ولم ينشط المسرح العربيّ إلا عندما تخلّص من هذه العُقد الاجتماعية، وأُخرجت في مصر والشام أعمال متميزة بشكل عام، وقبل باقي الدول العربيّة.

ولاشكَّ أنّ التربية هي التي تُعزز الفروق بين الجنسين، أو تمضي في تذويبها، فالطّفل –كما ذكرنا آنفاً يولد فرداً، والمجتمع هو الذي يصنع شخصيته ويصقلها، ويلعب المجتمع دوراً في أن يقف الطّفل على حقيقة الوضع الذي سيحيا فيه ذكراً كان أو أنثى . ولا ريب أن هناك الكثير من المجتمعات تعطي للابن مكانة

تسمو فوق مكانة الأنثى، كما تمنحه حرية سقفها أعلى من الحريّة التي تتاح لشقيقته، فمن ينشأ في الحلية يختلف في إعداده عمّن يتربى على الخشونة وتعوّد تحمّل المسؤولية، كما كان يحدث –وما زال إلى حد كبير- في كثير من المجتمعات العربيّة. يضاف إلى ذلك مدى الاختلاف في الاهتمامات، وطريقة التفكير التي سوف تميّز الطّفل الذكر عن الطّفلة، بحكم الجنس وطبيعة التكوين، ولذا فإن الطّفل عندما يبدأ بتلقي المسرح، فإن شخصيته تكون قد أخذت بالتبلور والتشكل، وبدأ يشعر بخصوصية الجنس الذي ينتمي إليه، وعندها تتميز اهتماماته عن اهتمامات الجنس الآخر، وعليه فإن بوسعنا الحديث هنا عن ثلاثة أنواع من الموضوعات التي تشدّ انتباه الطّفل وتثير اهتمامه، الأوّل منها ما يستهوي الأوّلاد، والثاني ما يستهوي البنات والثالث ما يستهوي كلا الجنسين من موضوعات عامة مشتركة كالصداقة والأخوّة والتعاون والموضوعات التاريخيّة والعلّمية، والقصص الاجتماعي وغيرها.

إن دعوة لتقسيم مسرح الطّفل أو مسرحيّاتهم على النحو الذي ذكرنا لن تجد آذاناً صاغية، ولن تحظى بترحيب كافٍ لو وجدت، ولذلك يكون الأجدى البحث عن موضوعات تستهوي الأوّلاد والبنات على حدٍ سواء، رغم ما يراه وينفريد وارد من أنّ إقبال البنات على مسرحيّات الأوّلاد أشدُّ من إقبال الأوّلاد على مسرحيّات البنات، ومع ذلك ينبغي إرضاء أذواق البنات و الأوّلاد، وأن لا تطغى المسرحيّات التي يقوم ببطولتها رجال على المسرحيّات التي تُسند إلى بطلات[1].

أما طبيعة الشخصيات فهي بدورها أيضاً تقسم إلى ثلاثة أنواع: الأوّل منها هي ما يكون كُلُّ شخصياتها من الذكور، والثانية ما يكون كل شخصياتها من الإناث، والثالثة ما تكون شخصياتها من الذكور والإناث، وإذا كنّا في المسرحيّات التي بين أيدينا لم نجد مسرحيّة كل شخصياتها من الإناث، فقد وجدنا مسرحيتين ليس فيها إناث، مقابل اثنتي عشرة مسرحيّة اشتملت على الجنسين وهو عدد منطقي جداً، فالحياة بطبيعتها ذكور وإناث.

والمسرحيّتان اللتان خلتا من الإناث هما (الإجاصّ الذهبي) وهي مسرحيّة بحكم موضوعها التاريخي، وفكرتها التي تدور حول جريمة ومحاكمة وسجن، كان

(1) وارد، مسرح الأطفال، ص169.

خلوّها من الإناث مبرراً تبريراً منطقياً؛ لطبيعة البيئة التي تصوّرها؛ ولطبيعة الموقف، حتى أن إقحام دور نسائي (أنثوي) لتمَّ سيكون حشواً وتزيداً غير مبرر . وهذا ما لم يفعله المؤلف .

أما المسرحيّة الثانية فهي مسرحيّة (الكنز)، وتتحدث عن مجموعة من الأصدقاء الأطفال الذكور يقومون بمغامرة استكشاف كهف مهجور وفي النهاية يمثلون أمام القاضي، ولم يكن مسوّغاً وجود بنت بينهم، ولا سيّما أنّ المسرحيّة تدور أحداثها في بيئة عربيّة لم يستقر فيها حتى الآن الوعي بمنطقية دُخول فتاة أو فتيات مع الذكور داخل كهف مهجور، وإن بدا الأمر طبيعياً لو كانت المسرحيّة تجري أحداثها في بيئة غربية .

والمسرحيّات التي تشتمل على الجنسين وعددها اثنتا عشرة مسرحيّة وتمثّل ما نسبته 86 % من المسرحيّات موضوع الدراسة وعددها أربع عشرة مسرحيّة، وتشكل هذه النسبة غالبية عظمى، غير أن دور الإناث في بعضها يكون محدوداً، فتكون الغلبة للشخصيات الذكورية عدداً . ففي مسرحيّة (الحقيبة الملعونة) شخصية أنثوية واحدة هي في الحقيقة ليست إنسانية أولاً، فهي قطة، وهي شخصية معنوية، وغائبة ثانياً، ويتبين في النهاية أنها مجرّد دمية، لكن أهمّيّتها تنبع من كونها موضوع المسرحيّة، ويظلُّ حضورها المعنوي المحاط بهالة من الأسطورية والأفعال الخارقة قوياً حتى النهاية .

وفي مسرحيّة (رسالة من المريخ) نرى كندة الشخصية الأنثوية الوحيدة مقابل ست عشرة شخصية ذكورية، لكن كندة هي الشخصية الأوّلى الأساسية في المسرحيّة، وتلعب دوراً مهماً في المسرحيّة، لا يكاد ينافسها فيه أي من الشخصيات الأخرى فهي الشخصية الرئيسة الوحيدة فيها، ومثلها نجد شخصية المرأة في (أصدقاء الشمس) فهي الشخصية البطلة أو الأوّلى مقابل مجموعة من الرجال، وتلعب الدور الأهم فيها .

وفي (بيت الأسماك) شخصية (هامورة) هي الأنثى الوحيدة بين أربع شخصيات ذكورية، وتشاركهم البطولة، ولا تقل أهمية عن أي منهم، دون أن يكون لواحدة من الشخصيات فضل على غيرها، وفي هذا الأمر طغيان للشخصيات

الذكورية أيضاً يعكس توجّه الكُتاب نحو الفصل إلى حدٍ كبير بين الجنسين أو التقليل من وجود الأنثى في المواقف الحياتية مع إعطاء هذا القليل أهمية كبيرة.

ويتقاسم (الدجاجة والديك) فكرة المسرحيّة مع وجود شخصيات ثانوية من الذكور ومثلها من الإناث تلعب أدواراً بسيطة، أمّا في مسرحيّة (جنّة الأصدقاء) فهناك شخصيتان أنثويتان هما الملكة، ورقية زوجة الحاوي، وكلتا الشخصيتين ثانويتان تتمتعان بقدر محدود من الأهمية للسبب الذي ذكرناهُ سالفاً. وهناك شخصية صبيحة في مسرحيّة (سلّة الخير)وهي شخصية مؤازرة للشخصية الرئيسة عفيف، تلعب دوراً مهماً في مؤازرته كزوجة مخلصة، بالإضافة إلى وجود مجموعة من الفتيات يلعبن دوراً ثانوياً في المسرحيّة ويضفين واقعية على البيئة القروية المؤلفة من السكان الرجال، والنساء، بالإضافة إلى شخصية (الحوريات) الخيالية التي أدخلها المؤلف إلى المسرحيّة عبر تقنية الحلم، ليصوّرن مونولوجاً يدور في لا وعي عفيف ويجسدن الصّراع الداخلي في نفسه.

ونرى ثلاث شخصيات مؤنثة مقابل خمس شخصيات مذكرة في مسرحيّة (الدبّ الطماع)، لا تقلّ أهمية عن الشخصيات الأخرى، فإذا ما استثنينا شخصية الدبّ الرئيسية نجد ثلاث شخصيات هي الدبدوبة والعنزة والخنزيرة، مقابل الحمار والغزال والثعلب والواوي؛ مما يعطي هذه المسرحيّة صفة التنوع الجنسي بامتياز، وهذه محاولة من الكُتاب لزعزعة مسألة القوامة التي أسيء فهمها فجعلت من مجتمعاتنا نماذج تقدّس دور الرجل وتهمّش دور المرأة ونقدٌ اجتماعي لكل الدعوات إلىإضعاف دور المرأة. ونرى ما يشهد على ذلك بوضوح في مسرحيّة ميشو إذ تلعب ثلاث شخصيات أدواراً مهمة في مسرحيّة (ميشو)، وهي التي تظهر بين مجموعة شخصيات قوامها عشرة ذكور، بيد أن لها من الأهمية ما يجعلها تشغل حيزاً مهماً من أحداث المسرحيّة، ففضة الطّفلة تدافع عن أبيها في مواجهة ميشو الملك الظالم، وتحكم في النهاية على خمبوب بعد أن يُسند لها دور القاضي في المحاكمة. وشمخة هي التي توجّه كيدو، وتهذّب سلوكه، وتشارك في المواجهة ضد خمبوب، وميسون تمثّل جانب الدين والحكمة والوقار والسلام في المسرحيّة، وتوفّق بين كيدو وميشو، وتساعد فضة في الحكم على خمبوب، ومثل هذا نرى في (جوهرة

الأميرة) ثلاث شخصيات أنثوية هي الأميرة بدر الدجى على ما لها من دور في فكرة المسرحيّة وفي أحداثها فهي التي توجّه دفة الأحداث وتحرك الحبكة في البداية وفي المنتصف وفي النهاية.

وشخصية الأمّ المؤازرة المساندة لأبنائها مع محدودية دورها، وهناك المرأة العجوز التي تظهر عَرَضاً في المسرحيّة؛ كي تبرز جانباً إيجابياً في شخصية الفتى المتوسط، يتمثل في إظهار حبّ مساعدة كبار السنّ، ولا ننسى وصيفات الأميرة اللواتي يظهرن في نهاية المسرحيّة ولا يشاركن في الحوار إلا بمقطع قصير من أغنية الختام.

وهناك بنتان هما الخضراء والبنفسجية بين خمسة إخوة هم الأحمر والأصفر والأزرق والبرتقالي والكحلي في مسرحيّة (عائلة الألوان) تلعب هاتان الأختان أدواراً لا تقلّ اهمية عن أدوار الإخوة الذكور، وإن كُنّ شخصيات ثانوية مقابل الأحمر والأصفر والأزرق، وتقف شخصية القطّة مقابل الكلب والديك كشخصيات ثانوية ذات أدوار مهمة نوعاً ما. إضافة إلى مجموعة فراشات تزيّن المنظر.

أما المسرحيّة الأخيرة (الغابة العطشى) فإن فيها مجموعة من الشخصيات الأنثوية المؤنسنة المهمة هي أربع أوراق (ورقة الصبّار وورقة الليمون، وورقة العنب وورقة الصنوبر) على أنَّ طبيعة اللغة هي التي جعلت الورقة مؤنثة فإذا نظرنا إلى المضاف إليه (العنب والليمون والصنوبر والصبّار) وجدناها جميعها من الذكور فالتأنيث هنا ليس مقصوداً لذاته، وهي شخصيات ثانوية تلعب دوراً مهماً في المسرحيّة، إضافة إلى ثلاث قطرات من المطر، تلعب دوراً أقل أهمية، والغيمة التي يكون دورها قصيراً محدوداً على أهميته وما يُحاط بها من وقار، مع عدم إغفال الشخصية المعنوية في المسرحيّة وهي (الغابة العطشى) الغائبة الحاضرة محور المسرحيّة.

وقبل أن نختم هذا الموضع لابُدّ من القول بأن هناك حضوراً مكثفاً للشخصية الأنثى في مسرحيّة الطّفل، وإن ظلَّ محدوداً عدداً في مواجهة الشخصية الذّكر، ولا عجب في ذلك في ظل مجتمع محافظ نوعاً ما، كان إلى وقت قريب وما زال حتى الآن إلى حدٍّ كبير مجتمعاً ذكورياً يُغيّب المرأة، ويُهمش دورها حيناً، وتغيّب هي

نفسها أحياناً أخرى و لعلّ ما يؤيد ذلك أننا لم نجد بين مؤلفي المسرحيّات التي بين أيدينا ومعظمهم من الذكور إلاّ مؤلفتين، ففي مقابل اثني عشر نصاً لمؤلفين من الرجال نجد نصين فقط لمؤلفتين هما (بيت الأسماك) لأمل عطا الله عبد الكريم، و(جنّة الأصدقاء) لإيناس نمير، وكلتا المؤلفتين فازتا في الدورة السادسة من جائزة الشارقة للإبداع فهما ليستا محترفتين، وهنا نقف على هذا الحضور المتواضع للمرأة في مجال التأليف المسرحي للأطفال، فالنسبة لا تصل إلى 15 % من عدد المؤلفين مع أنني أرى أن النسبة يجب أن تكون معكوسة، وأن ينبغي أن تكون المرأة حاضرة بقوّة في ميدان الكتابة للطّفل بحكم كون المرأة أقرب إلى نفوس الأطفال فهي الأمُّ والأخت والمربيّة، بيد أن هذا الواقع يؤيد ما ذهبنا إليه في مطلع هذه الفقرة من أنّ هناك غياباً واضحاً أو تغييباً مردّه في نظري تقصير المرأة عن القيام بالدور الذي يجب عليها القيام به، إضافة إلى السياق الثقافي والديني والاجتماعي العام الذي تحيا فيه.

ومع ما سبق فإن الحضور المكثّف للأنثى في مسرحيّات الطّفل يضفي على أجواء المسرحيّات واقعية وتنوعاً وهذا يقودنا بالضرورة إلى النظر في طبيعة الأدوار التي لعبتها الأنثى في المسرحيّات، فاللافت هنا أنَّ المسرحيّات كلها التي تضمنت شخصيات مختلطة قد أعطت للأنثى دوراً إيجابياً ومؤثراً، وباستثناء شخصية الخنزيرة (الشريرة) في مسرحيّة (الدبّ الطمّاع)، نجد الأنثى في المسرحيّات جميعها تلعب دوراً مهماً في جانب الخير، وليس هذا غريباً في ظل عصر تتعالى فيه الأصوات الداعية إلى منح المرأة المزيد من الاهتمام و (الحقوق)، وتشجيعها على لعب دور اكبر في بناء هذا العالم الذي يُشكل حضورها فيه النصف تقريباً، وعلى عاتقها يقع الدور الأكبر في تربية النشء وفي تعليمهم.

كما أن الأطفال المتلقّين نصفهم –أو يزيد- من الإناث وهذا الامر يقفهن على أهمية الدور الذي بوسعهن الاضطلاع به، في مجتمعاتهن، كما يحفزهن على السعي إلى المشاركة الإيجابية الفاعلة في الحياة. ويحفز الطّفل الذكر على تقديم المزيد من الاحترام والتقدير لدور الأنثى دون تعالٍ او نظرة دونيّة فهي (الجدّة والأمُّ والعمة

والخالة والأخت والزميلة والجارة ...الخ) وهي مشارك حقيقي فاعــل ومــلازم لــه طوال حياته.

3.4.1.5 الشّــخصيّة النــامية والشّــخصيّة الجاهــزة:

إنّ خطورة الشخصية في العمل المسرحيّ، لا تأتي من خطــورة مركزهــا الاجتماعي، أو مركزها السياسي حسْب، ولكن من أهميّتها الإنسانيّة أيضاً، لذلك نجد كثيراً من الشخصيات الشعبية تظفر باهتمام المؤلفين المسرحيّين، فإذا بهم يخلّدونها؛ لأنها ظاهرة إنسانية في قيمتها، ولهذا فإننا نصادف في المــسرحيّات شخــصيات لا أهمية لها في ذاتها؛ وإنما اقتضتها طبيعة تكوين المسرحيّة، وتكوين الحادثــة فيهــا، ولكن لم تكن شخصيات لها في ذاتها قيمة مستقلة.

ويميل بعض النقاد إلى تقسيم الشخصيات المسرحيّة إلى نوعين من حيــث التقسيم الفني: الأوّلى هي الشخصيات المنبسطة (المسطحة Flat) أي التي لها وجه واحد يعطي مظهراً واحداً، وسلوك مثل هذه الشخصية يمكن التنبؤ به إلى حدّ بعيد، وشخصيات (كرويّة Round)ويسميها احمد نجيب الشخصية المستديرة [1]. وهــي عكس الأوّلى. فهي متعددة المظاهر، وتُرى كما لو أنها كرة لا تمسك العين إلا بوجه واحد منها، وفي تلك الحالة يكون سلوكها غير متوقع[2].

والنّوع الأوّل هو ما يسميه عز الدين إسماعيل الشخــصية الجــاهزة (Flat Character) وهي عنده الشخصية المكتملة عند ظهورها دون أن يحدث في تكوينها أي تغيير، وإنما يحدث التغيير في علاقاتها بالشخصيات الأخرى حسبُ. وتصرفاتها لها طابع واحدوالنوع الثاني يــسميه الشخــصية الناميــة (Round Character) وتسمّى عند معظم النقّاد (Developing Character) وهي الشخصية التــي يــتم تكوينها في نهاية المسرحيّةفتتطور من موقف إلى آخر، ويظهر لها في كُلّ موقف

---

(1) نجيب، فن الكتابة للأطفال، ص68.

(2) حمادة، معجم المصطلحات الدرامية والمسرحية، ص155.

تصرّف جديد، يكشف لنا عن جانب جديد منها، ويرى إسماعيل أن الذوق الحديث يفضل النوع الثاني[1].

غير أنني أرى هنا أن هذا الأمر وإن كان يصحُّ في مسرحيّات الكبار إلى حدّ كبير إلا أنني أفضل أن تكون الشخصية في مسرحيّة الطّفل واضحة الصفات والملامح أمام الطّفل، وأن يعرف مسبقاً أي في بداية المسرحيّة كل صفاتها فهذا الأمر يريح الطّفل أولاً ويساعد في تكوين صورة واضحة للموقف في ذهنه، ويساعده على التركيز في الأ حداث، وأن يحدد موقفه من الشخصية مسبقاً، فالشخصية الثابتة الجاهزة عندي أفضل إذا تعلق الأمر بالشخصيات الرئيسة في مسرحيّة الطّفل، ولا بأس من حدوث بعض المفاجآت البسيطة في سلوكها التي لابد أن تكون مبررة، والتحولات الايجابية في مواقفها، إذ إن عكس هذا سيؤدي إلى دوث توتر في عملية التلقي . ولذا فإن مؤلفي المسرحيّات جميعهم وعوا هذا الامر فاتسمت سلوكات شخصياتهم بالثبات النسبي، على أنَّ بعض النقاد يرى أن الشخصية المدوّرة أَحبُّ إلى الأطفال؛ لأن غموضها وتغيّرها وتعدد أبعادها يستدعي انتباه الأطفال ويشدّهم إلى المتابعة والتفكير زيادة على تنشيط الذاكرة.

وإذا كنّا أمام حشد كبير من الشخصيات الجاهزة في المسرحيّات موضوع الدّراسة، التي لا مجال لذكرها كلها هنا مثل الوزراء والحارس والحاجب والدجاجات والديكة والوصيفات وحارس الجدول وشيخ الصيادين ..وغيرهم. فإن بوسعنا الحديث هنا عن الشد خصيات النامية نموّاً منطقياً، ونذكر من اهمها وأوضحها شخصية الديك الذي يتحول في المسرحيّةمن موقف إلى موقف مغاير تحوّلاً يأتي عن اقتناع، وكذلك شخصية الدبّ الطمّاع الذي تظهر خلال المسرحيّة نوازع شرّ عنده، ثم يتحول بعد أن يكتشف عاقبة الطمع إلىشخصية خيّرة إيج ابية، وكذلك الأحمر الثائر العنيف الرافض العدائي الذي يتحول إلى شخصية متعاونة ودودة محبة لغيرها، ولم يحدث هذا التحوّل فجأة بل جاء بالتدريج وعبر مقدمات مهدّت لهذا التحوّل، وانكشاف لحقائق أقنعته بإحداث تغيير في موقفه.

(1) إسماعيل، الأدب وفنونه، ص142، 143.

وشخصية عفيف الرافض للمساعدة المُضرب عن الـ طعام الساعي للعمل رغم عدم مقدرته عليه، يتحول إلى القناعة بالواقع والموافق على قبول المساعدة والتعاون، وهذا التحول استغرق زمن المسرحيّة كلها وصنعته ظروف كثيرة. ومع أن درويشاً هو الشخصية الرئيسة في مسرحيّة (الإجاص الذهبي) الذي تتكشف ملامح شخصيته بالتدريج فيـ تبدّى ذكياً متزناً عبقرياً في النهاية، فإن المؤلف قد صوّره في البداية فقيراً بسيطاً مُعدماً بل قذراً تفوح منه الرائحة الكريهة، لكن الشخصية المتحوّلة النامية في هذه المسرحيّة هي شخصية الملك الذي يصحو ضميره ويندم على كل ما فعل، ويعفو عن البريء، ويعاقب المجرم ، ويقرر أن يتخذ العدل سبيلاً إلى الحكم بعد أن كشفت له الأحداث أموراً خلقت التحوّل الذي أصاب شخصيته وجعلته مبرراً منطقياً. على أننا يجب أن لا نغفل التحوّل الذي أصاب شخصيات الوزير ومقدم الأمن وخازن بيت المال وتوبتهم.

إن ما يؤيد الرأي الذي ذهبتُ إليه آنفاً هو الشخصية الرئيسة في مسرحيّة (أصدقاء الشمس) "المرأة" فهي شخصية ثابتة، والتغير يصيب بفعلها وبفضلها كل شخصيات المسرحيّة، فالرجلان يتعاونان معها بعد أن يقتنعا بوجهة نظرها، ويُحدث الثلاثة معاً تغييراً في موقف الناس جميعاً، فيستجيبون لدعوتهم، وحتى الشخصيات المناوئة (الوالي وقائد الشرطة) اللذين كان حضورهما معنوياً، تنمو هذه الشخصيات بعد أن تنجح الثورة ويقرران الفرار.

وفي مسرحيّة الكنز تحافظ الشخصيات على ثبات سلوكها وتحتفظ بقناعاتها حتى النهاية، وأبرزها (طفل3) الذي يظلّ متردداً حتى النهاية، أما في مسرحيّة (الحقيبة الملعونة) فإن الشخصية النامية الأبرز فيها هي شخصية طلال الذي يتخلى عن حقده وإيمانه بالخرافات ويقرر أن يصبح عنصراً إيجابياً:

" سليم: ما هذا الذي تحمله؟

طلال: حقدي الذي سأقذفه في البحر.

طلال: صدّقني يا سليم، لقد غسلت قلبي بعبير المحبة وشذا الوعي، أقسم يا سليم"[1].

---

(1) الخواجا، مسرحية الحقيبة الملعونة، ص222.

وفي مسرحيّة (بيت الأسماك) يحافظ قرّوش على ثبات في شخصيته المعادية السلبية، وتحافظ الشخصيات الأخرى على سمتها الممثلة لجانب الخير بيد أن التحول الذي يحدث فيها هو أنكشاف جانب من شخصيتها فهي الودودة المسالمة، لكنها قوية تستطيع الدفاع عن نفسها وعن حقوقها باستخدام القوة، فطيبتها لا تعني ضعفاً وخنوعاً وهذا أمرٌ غاية في الأهمية.

وتبدو كندة في (رسالة من المرّيخ) طفلة بريئة تلهو وتلعب مع أبناء عمها، لكنها تتحول في المسرحيّة إلى مناضلة تسعى إلى تحرير وطنها، وتخليص كوكب الأرض مما يحدث فيه من مظاهر سلبية من (تلوّث وحروب وغيرها)، وهذا ما نستطيع تسميته نضج الشخصية، فالتحول له ما يبرره؛ ف المسرحيّة تظهر (كندة) الطّفلةالتي تجلس في حضن جدها لتستمع إلى قصته وقد امتلأت وعياً وصارت صاحبة قضية تدافع عنها. وأصبح مستوى إدراكها مكتملاً، بعد أن كانت في البداية لا تمتلك إلا قدراً ضئيلاً من هذا الإدراك، و لعلّ الظروف التي أحاطت بها من رؤية التلوّث ومعايشة الاحتلال بصورة مباشرة مع الضرر الذي لحق بها (الشلل) مضافاً إليه ما قدمته لها شخصية الجد من قول أو شرح لما تشا هد مع موقفه من المحتلّ، هو ما أَسهم في تشكيل الوعي لديها على هذه الصور ة التي رأينا. بعكس التحول الذي أصاب شخصية العم (عبسي) المتبرم من لهو الأطفال، الجبان الذي لم يستطع الدفاع عن الجد و لا الوقوف بوجه الأعداء، فنراه في المشهد الأخير يلقي بنفسه في الماء لإنقاذ غريق، ويتحول إلى إنسان ودود يدعونه بعدها العم (مسعود). وهو تغير إيجابي في الشخصية ليس له مبررات مقنعة.

والطّفل في مسرحيّة (الغابة العطشى) يتحوّل من مجرّد مراقب أو ملاحظ لمظاهر الجفاف قادته الصدفة إلى الغابة، فصارت مشكلة هذه الغابة قضيته التي يسعى جهده إلى حلها، فيقود الأوراق العطشى والطيور التي هجرت موطنها (غابتها) للبحث عن الماء، وهو تحوّل إيجابي يهدف إلى غاية تربوية تناولناها في موضع سابق.

وربّما يكون مؤلف مسرحيّة [جوهرة الأميرة] قد اخطأ عنـدما كـشف لنـا بصورة ساذجة عن حقيقة شخصيات الأبناء فقـال علـى لـسان الأب فـي بدايـة المسرحيّة:

" الأب: أولادي الكبير ثقيل الدّم، والصغير تـ نقصه الخبرة، أما الأوسط فهو ذكـي جداً ولكن..."[1].

وهذا عندي يمثل قلّة خبرة بالتأليف المسرحيّ فقد كان بوسـعه بيـان هـذه الحقائق دون أن يقدّم تعريفاً رديئاً لكل شخصية، يحرم الطّفل من لذّة الكشف بنفسه، ويحجر على تفكيره في الحكم عليها، وقد كان بمقدوره جعل كل شخـصيـة تظهـر ملامحها بأفعالها وسلوكها، مما يجعل الطّفل المتلقّي يستمتع بالاكتشاف.

ونقف مع مسرحيّة [جنة الأصدقاء] أما شخصية الأمير سـيف التـي هـي الشخصية المحورية، فقد اتسمت رغم صغر سنه بالثبات، وأحدثت تغييراً جذرياً في جميع شخصيات المسرحيّة من جانب تحوّل الأطفال من عامة الشعب وأهلهـم من موقف الخائف من الأمير الذي يمثل السلطة] إلى موقف المحبّ له لأنه يمثـل الصديق الصادق الوفي، فأصبحوا يسعون إلى صداقته وحمايته والدفاع عنه. وكذلك نظرة الملك والملكة من الارتياب بسلوك عامة الناس والخوف من المجهول الـذي كان هاجساً استعبدهم، وسيطر عليهم، ووجّه سلوكهم، إلى النظرة المتفائلة المشرقة للحياة، وإلى الناس، فانقلب الارتياب إلى هدوء وصفاء نيّة الوزير من متملّق تافـه إلى وزير مخلص ناصح أمين وأب صادق صالح، وبذا يكون الأمير سيف نموذجـاً للشخصية الرئيسة الفاعلة، على أن الفاعل لا يكون ثابتاً بل يتغير الوعي عنده مـن النقص إلى الاكتمال ومن قلة الإدراك إلى الإدراك التام.

ونرى مثل ذلك ولكن بصورة معكوسة مغايرة شخـصيات [ميـشو وكيـدو وخمبوب]، فالنمو في هذه الشخصيات يحدث بفعل الشخصيات الأخرى ذات الأهمية الأقل فميشو شخصية نامية، بل نموذج بيّن لهذا النوع، ويحدث تغير فـي ملامـح شخصيته بفعل كلام ابنه قاشو الذي يقنعه بالعلّم وأهميته في حياة النـاس، وبمحبـة الناس سبيلاً للحكم بدل الظلم والقسوة. وشمخة تعلّمه السياسة وفنّ الحـوار مقابـل

---

[1] قرانيا، مسرحية جوهرة الأميرة، ص121.

العنف، والصياد يعلّمه حب العمل والقناعة وأهمية الأسرة . وأمّه ميسون تعلّمه أدب التعامل مع الآخرين والتسامح، وكيدو يعلّمه العدل في مواجهة الظلم، وكل أولئك يساهمون في صنع شخصيته بل توجيهها . فيحمل لواء الدفاع عن الوطن وتحريره من المحتل المغتصب المعتدي.

وإلى جوار ميشو نرى كيدو يتحول من الحياة البدائية بصحبة الحيوانات في الغابة، إلى إنسان متحضر يهتم بمظهره وبنظافته وسلوكه وطعامه، ويسعى من أجل مصلحة المجموع دون أن يفسّر لنا أسباب التحول، وعلينا أن نستنتج بأنفسنا أن هذا التحضر مبرره ميل الإنسان إلى أسباب الحضارة واستعداده الفطري لهذه السلوكات التي تحدث بالتعلُّم وخمبوب المعتدي السارق يتحول إلى كائن مسالم وادع، محبٍّ للخير، ويقسم على ذلك خوفاً من العقاب، وربما اقتناعاً بخطأ السلوك السابق .

وكذلك الثور، الذي يكون أداة في يد الشرّ، يثير الخوف والفزع في نفوس الأبرياء، يتحوّل إلى وسيلة مفيدة في الزراعة وحراثة الأرض، وهنا نرى أهمية التحول الذي يطرأ على الشخصيات بفعل الظروف المحيطة، وهذا ما يجعل الأطفال يتفاعلون مع الشخصية المؤثرة، التي يحدث لها التغيير، أي الفاعل والمفعول به، سواء كانت الشخصية رئيسية أو ثانوية.

إنَّ مسرحيّة الطّفل تؤمن بأن طريق الإصلاح يجب أن يبدأ بإصلاح النفس البشرية، أي أن أي تغير في المجتمع يجب أن يسبقه تغير في مفهوم الإنسان لنفسه، وإمكانياته، وتعتقد مسرحيّات الطّفل –كما رأينا- بقدرات الإنسان على الرقي والتقدم، وأن على الإنسان أن يدرك الحاجة إلى التغير وتحقيقه، وأن أفعاله تحددها إلىحد كبير القوى السياسية و الاجتماعية والاقتصادية القائمة في المجتمع، فلابد إذن من أن يحدث تغيير في سلوك الشخصيات، فالإنسان قابل للتغيير.

4.4.1.5 الشّخصية الرئيسية والشّخصية المناوئة [البطل والبطل النقيض]:

الشخصية الأولى (Principal) وتطلق في العادة على الدور الأساسي في المسرحيّة[1] وتسمّى الشخصية ا لمحورية أو الشخصية الرئيسية، كما يسميها لاجوس أجري أو البطل الأول هو الشخص الذي يتولى القيادة في أية حركة أو قضية [2].

والبطل هو الشخصية الارتكازية في المسرحيّة، ولأهمّيّتها في بناء الأحداث فهي دائماً محطّ اهتمام المتلقّي، ومثار عواطفه، وهي التي تلعب الدور الأساسي في المسرحيّة كنصّ مكتوب، ويطلق عليها في النصوص السّرديّة (Protagonist).

وقد يكون في المسرحيّة دوران متعادلان يحتكران الاهمية، كما في مسرحيّة الديك والدجاجة، وقد تتوزع تلك الأهمية على شخصيات المسرحيّة كلها، حتى يتعذّر تحديد بطل معيّن، كما في مسرحيّة الكنز التي يتقاسم فيها ستة أطفال الأدوار، وتتوزع الأهمية بينهم، فلا يستأثر واحد منهم بالأهمية دون غيره، وإن بدا [طفل3] متميزاً بتردده وخوفه، وظهر [طفل1] أكثر جرأة بقليل من بقية الأطفال، أما ما عدا هذا فالبطولة جماعية والأهمية موزّعة بشكل شبه متساوٍ.

وشبيه بهذا ما نراه في مسرحيّة [بيت الأسماك] فالشخصيات كلها تتمتع بقدر متماثل من الأهمية، ومثل هذا في مسرحيّة [عائلة الألوان] ففيها الأحمر والأزرق والأصفر والخضراء كلها تتقاسم الدور الرئيس في المسرحيّة، وأي إنسان يُعارض البطل هو المقاوم له، أو خصمه أو معارضه، أو ما يسميه إبراهيم حمادة الشخصية الضديّة (Counter Player) ويعرّفها بأنها الشخصية التي تقوم بتدبير مكيدة أو معارضة ضد البطل أو البطلة [3]. ويسميه في موضع آخر الخصيم أو خصم البطل الشرّير، وهي الشخصية الرئيسة المعارضة أو المنافسة للبطل المسرحيّ، وقد يوصف الخصيم بالشّر فيسمى الشخصية الشريرة، ويكون الخصم في العادة شخصاً قوي الإرادة أو الجسم، أو هما معاً، وهذه القوة هي التي تؤهله لمنازلة الشخصية

---

[1] حمادة، معجم المصطلحات الدرامية، ص156.

[2] اجري، فن كتابة المسرحية، ص212.

[3] حمادة، معجم المصطلحات الدرامية، ص157.

المحورية، ومناضلتها، التي تكون في العادة قوية وقويمة السلوك [1]. ويطلق على هذا النمط في نقد السَّرد البطل النقيض (Antagonist).

إنَّ الشخصية في المسرحيّة تمثّل موقفاً ورؤية؛ لذا فإنَّ تغيُّر الرؤية يكشف عن مدى نمو الشخصيّة، ومن الضروري التأكيد على أن النموّ الذي تخضع له شخصية ما مرهونٌ بشروط مقنعة، كالعامل الزمني، وأن يكون النموّ منطقياً يقبله العقل، وأن تقدّم من خلال المواقف والأحداث. وبدون الشخصية المحورية لا يمكن أن تكون مسرحيّة؛ لأن الشخصية المحورية هي الإنسان الذي يخلق الصّراع، ويجعل المسرحيّة تتحرك إلى الأمام، والشخصية المحورية تعرف ماذا تريد، ويرى حمادة أن المسرحيّة قد يكون فيها دوران متعادلان -كما ذكرنا وقد تتوزع تلك الأهمية على شخصيات المسرحيّة كلها حتى ليتعذر تحديد بطل معيّن، وكل هذا لا يمنع أن السائد هو أن تحتل شخصية واحدة الدور الأبرز في المسرحيّة.

وإذا نظرنا في المسرحيّات التي بين أيدينا من وجهة النظر الأوّلى نرى الدبّ هو الشخصية المحورية في مسرحيّة (الدبّ الطمّاع)، ونجد الطّفل هو الشخصية المحورية في مسرحيّة (الغابة العطشى) وميشو هو الشخصية الأوّلى في مسرحيّة (ميشو ومارد الغابة) والفتى المتوسط هو البطل في مسرحيّة (جوهرة الأميرة). والمرأة هي الشخصية الأوّلى في (أصدقاء الشمس)، والأمير سيف هو الشخصية الرئيسة في (جنّة الأصدقاء) وعفيف هو محور (سلّة الخير)، وكندة بطلة (رسالة من المرّيخ) ودرويش هو الشخصية الرئيسة في (الإجاصّ الذهبي).

أما في (الديك والدجاجة) و (بيت الأسماك) فإن النظرة الثانية تبدو الأصدق، وفي (الحقيبة الملعونة) تبرز أكثر من شخصية رئيسة وفي (الكنز) تتساوى الشخصيات -كما ذكرنا- من حيث أهمّيّتها، وإذا ما اعترفنا بشخصية الخصم أو المقاوم، فإن الدجاجة تمثل الخصم أو المقاوم في مواجهة الديك على أن الصورة هنا تبدو معكوسة: فالديك رمز الشر والدجاجة رمز الخير، إلا أن يكون الديك هنا هو المقاوم، والصّراع بينهما محور المسرحيّة. والدبُّ يقف خصماً لرفاقه في الصّراع على التفاح ويقف مع أصحابه في مواجهة الثعلب والواوي والخنزيرة.

---

(1) حمادة، معجم المصطلحات الدرامية، ص109.

ويكون جمال شخصية رئيسة في مسرحيّة (الحقيبة الملعونة) فـي مواجهـة طلال في صراع يمثل أحدهما أحد طرفيه وهو ا لعلّم مقابل الطرف الثاني المـؤمن بالخُرافة، وفي مسرحيّة (بيت الأسماك) يكون الأصدقاء في مواجهة قـرّوش هـم الشخصية المحورية ويكون هو المناوئ، وفي (أصدقاء الشمس) تقف المرأة شخصية رئيسة في مواجهة الوالي وقائد الحرس، في صراع بين الظلـم والعـدل، الظـالم والمظلوم. وفي (جنّة الأصدقاء) يقف الأمير سيف شخصية بطل في موا جهة الوزير المناوئ.

وقد تكون الشخصية المناوئة معنوية فكرة أو رؤيـة) كمـا فـي (الغابـة العطشى)؛ فالمناوئ هو الجفاف وفي (سلّة الخير) يكون المناوئ هو العجز وكبـر السن (الزمن)، وفي جوهرة الأميرة يكون المناوئ هو الظـروف المعيقـة، لتقـدم البطل، والسؤال الصعب، والطريق ا لطويل، وطلب الأميرة المـستحيل، أمـا فـي (رسالة من المرّيخ) فيكون المناوئ هو العدو الذي يحتل الوطن.

ونَرى هذا أن الشخصية الرئيسة في المسرحيّة، وإن تكن مهمة فهـي تتخـذ صوراً عديدة، فقد تكون فرداً، وقد تكون مجموعة، وبالتالي فإن المناوئ يكون فرداً أو مجموعة أو شخصيـ ة معنوية، وقد تتخذ المواجهة شكل فرد في مواجهة فـرد، أو مجموعة في مواجهة فرد، أو فرد في مواجهة مجموعة، أو فرد في مواجهة ظرف (شخصية معنوية) أو مجموعة في مواجهة مجموعة. أو ظرف معين.

وما دمنا قد ذكرنا الشخصية المعنوية فهذا يقودنا إلى مسرحيّة (رسالة مـن المرّيخ)، فمع أن كندة تستحوذ على معظم اهتمام المتلقّي لكنه سيهتم اهتمامـاً غيـر يسير بشخصية معنوية هي كوكب الأرض بشكل عام . هذا الاهتمام مردّه التعـاطف مع كندة الطّفلة التي أصيبت بالشلل وهي تدافع عن جدّها وتحاول صـدّ المعتـدين، وتحمل لواء الدفاع عن الأرض الذي يعني الطّفل المتلقّي مثلما يعني كندة والمؤلف نفسه، وإذا أردنا أن نثير في نفس الطّفل التعاطف والشفقة مع الشخـصية –ماديـة كانت أو معنوية فإن التغير من السعادة إلى الشقاء يجـب أن لا يكـون مـصير الشخصية الفاضلة (الإيجابية)؛ لأن هذا من شأنه إثارة اشـمئزاز الطّفـل. وكـذلك التحوّل من الشقاء إلى السعادة يجب أن لا يكون من نصيب الشخـصية الـشريرة،

ولذلك فقد هُزم قرّوش، وهزم الثعلب والواوي والخنزيرة، وهزم خاطفو الأمير سيف، وهزم الوزير ومقدم الأمن وخازن بيت المال في الإجاصّ . والسبب هنا أنه فضلاً عن كونه لا يرضى من الناحية الأخلاقية، فهو لا يؤثر في الطّفل، فلا يثير شفقة.

ولعلّ أفضل شخصيات المسرحيّة هي الشخصيات التي ليست فاضلة كُلّ الفضيلة، أو عادلة كلّ العدالة، ومع ذلك فهي ليست شريرة أو سيئة بإرادتها، بل عن طريق الخطأ أو ضعف داخلي بها، وهذا هو شأن الديك، والملك في الإجاص، والأحمر، والدبّ الط مّاع، وميشو وخمبوب، وكلها شخصيات اكتسبت تعاطف المتلقّي في النهاية.

5.4.1.5 الشّخصيّات الإنسانيّة والشّخصيّات المؤنسنة:

الأصل في الشخصية المسرحيّة أن تكون إنساناً، رجلاً أو امرأة، صغيراً أو كبيراً، فاضلاً أو شريراً؛ ف المسرحيّة تحاكي الحياة، والحياة ملأى بالنماذج البشرية المتعددة، والطّفل عندما يستقبل المسرحيّة فهو يعرف أنّه لا يواجه الواقع أو الحياة نفسها بل يواجه ما يماثلها في قوالب فنية، ولو كانت المسرحيّة تنقل وقائع وحالات بنفس مواصفاتها، لكان الأطفال أكثر إحساساً من غيرهم بالملل، لكنهم يرتضون أن تضاف عناصر جديدة في عملية الاتصال؛ لتجعل من هذه عملية ممتعة ولذيذة.

ولهذا نجد البطولة في مسرحيّات الأطفال غير مقصورة على الإنسان، فالحيوان يصلح للبطولة، كما تصلح النباتات والجمادات لها، والواضح أن المؤلفين قد عنوا عناية كبيرة بمفهوم الأنسنة الذي يعني إضفاء صفة الحياة على الحيوان والجماد والنبات، وقد استند هذا المفهوم إلى ضعف ارتباط الطّفل بالواقع، ولكن الكُتاب بالغوا في الاعتماد على هذا المفهوم في تطوير العالم الروحي للطّفل، فانحرفوا أحياناً إلى الترميز، ولم يدركوا أحياناً أن الأنسنة تصلح -كما يرى سمر روحي الفيصل - للأطفال بين السادسة والتاسعة (مرحلة الطّفولة المتوسطة)، أما الأطفال بين العاشرة والثانية عشرة (مرحلة الطّفولة المتأخرة) فيميلون إلى البطل

الإنسان[1]؛ لأن ارتباط الطّفل في هذه المرحلة بالواقع يقوى ويشتد، ويفضله على الأنسنة؛ ولهذا يغدو المفهوم الإنساني صالحاً لهم، فهو مفهوم يساعدهم على تصوّر الأشكال التي تظهر فيها الحياة، كالخير والشر والصدق والكذب مما يربّي لديهم القدرة على التكيّف والتمييز بين الحق والباطل، ويمدهم بغذاء روحي وفكري يساعدهم على تنمية شخصياتهم.

على أن الطّفل في هذه المرحلة يقبَلُ أن يتحدث الحيوان ويفرح ويغضب، كما يقبل أن تؤدي ورقة الشجر ما يؤديه الإنسان كما رأينا في مسرحيّة (الغابة العطشى)؛ ذلك لأن الطّفل لا يهتم بأنواع الأبطال بمقدار اهتمامه بأفعالهم وأعمالهم[2].

إنَّ الأنسنة عنصر إدهاش ومتعة، والاعتماد على عنصر التشخيص والتجريد عبر الحيوان والجماد والنبات سواء في علاقاتها مع الإنسان، أو في العلاقات المتبادلة بين الكائنات المؤنسنة، هو اتجاه إنساني عام يزدهر لدى الطّفل[3]. ويساعد الوجود التخييلي كما يرى أحمد المصلح في سياق مشابه - لأنسنة الجماد في خبرات الطّفل وثقافته على نجاح المسرحيّة في بنائها الفكري والفنّي، وينقل الطّفل من عالم الحس المباشر إلى عالم التخييل في صورته البسيطة المحببة للأطفال، من خلال لغة معيارية بسيطة[4].

وليس أسلوب الأنسنة جديداً ولا مستحدثاً في وجدان المتلقّي العربيّ المسلم، وإذا كنا كمسلمين نؤمن بقوله تعالى: "تسبّح له السماوات السبعُ والأرض ومن فيهن وإن من شيء إلا يسبّح بحمده ولكن لا تفقهون تسبيحهم"[5]، فإن العقلية الإسلامية انطلاقاً من هذه الآية الكريمة تعتقد بأن لكلّ شي روحاً تسكنها وأن الشجر والحجر

---

(1) الفيصل، سمر روحي، أدب الأطفال وثقافتهم، مقال منشور على شبكة الإنترنت، منتديات اليسير للمكتبات وتقنية المعلومات، www.ALyaseer.net، ص1

(2) المرجع نفسه، ص2

(3) المصلح، أدب الأطفال في الأردن، ص141.

(4) المرجع نفسه، ص142.

(5) سورة الإسراء، الآية (44).

والماء والريح والنار كلها كائنات تحيا حياة خاصة، والشواهد من القــرآن الكــريم ومن الحديث النبوي الشريف لو شئنا كثيرة.

والقرآن الكريم يصف الطبيعة بأحاسيس الإنسان وتخيلاته وتصوراته ومنــه قوله تعالى "لو أنزلنا هذا القرآن على جبلٍ لرأيته خاشعاً متصدعاً من خشية الله "[1] وقوله تعالى "إنا عرضنا الأمانة على السماوات والأرض والجبال فأبين أن يحملنها وأشفقن منها"[2] وقول تعالى "والليل إذا عسعس والصبح إذا تنفس "[3] والأمثلة فــي هذا الصدد كثيرة ولسنا في معرض حصرها وعدّها، غير أن ما قصدناه هنــا هــو إظهار الأنسنة كمكون مهم في شخصية المرء المسلم والطّفل على وجه الخصوص. وبواسطتها يميل الطّفل إلى إضفاء المشاعر والدوافع والقدرة إلى كل الأشياء (الجماد واللاجماد) وهو بذلك يعامل الجماد على أنه كائنات حيّة.

أمّا في الأدب فقد مثّلت قصص كليلة ودمنة نموذجاً يحتذى في هذا المجــال اكتسبت شهرة على مستوى العالم؛ بما أثارته هذه القصص التي أنسنت الحيوانــات من إعجاب الصغار والكبار على حدّ سواء، وكذلك حكايات ألف ليلة وليلــة التــي تمتلئ بالكائنات المؤنسنة الحقيقية والخيالية، فهذان الكتابان بما يمثلانه من قيمة أدبية تاريخيّة كبيرة يُعدان خير شاهدين على ما لهذه التقنية من أهمية سيما وهي تــشكل ملمحاً بارزاً من ملامح مسرحيّة الطّفل عموماً والمسرحيّات التــي نحــن بــصدد دراستها على نحو خاص.

وعند النظر في هذه المسرحيّات نجد ثلاثاً منها مؤنسنة بالكامل هي (الــديك والدجاجة) فشخصياتها من الديكة والدجاجات هي شخصيات حيوانية مؤنسنة، وكذلك مسرحيّة (الدبّ الطمّاع) فشخصياتها جميعها من الحيوانات وهي الــدبّ والدبدوبــة والحمار والعنزة والغزال والخنزيرة والثعلب والواوي، ومثلها (بيت الأسماك) التي تتحدث عن كائنات بحرية مؤنسنة هي الحوت (عنبر) والسمكة (هامورة) والقــرش (قرّوش) والأخطبوط والدلفين.

---

(1) سورة الحشر، الآية (21).

(2) سورة الأحزاب، الآية (72).

(3) سورة التكوير، الآية (17).

وإذا كانت هذه المسرحيّات صوّرت عبر عالم فني متخيل كائنات غير إنسانية تسلك سلوكاً بشرياً محضاً، فإن هناك مسرحيّة غلبت عليها صفة الأنسنة مع وجــود شخصيتين إنسانيتين فيها هي مسرحيّة (الغابة العطشى) ففيها الطّفل وحارس الجدول يتعايشون ويتعاملون مع شخصيات حيوانية (الطيور) وشخــصيات مــن النباتـــات (أوراق الشجر) وشخصيات من الجماد (القطرات والغيمة) وهي نموذج شامل لكــل أنواع الشخصيات الإنسانيّة منها والمؤنسنة لولا عدم وجود شخصية إنسانية (أنثى).

ونجد في مسرحيّة (عائلة الألوان) ثلاث شخصيات مؤنسنة هي الكلب والقطة والديك التي تلعب دوراً مهماً في المسرحيّة وتسلك سلوكاً إنسانياً مـ حــضاً، وتحتــل حيّزاً معقولاً من حجم المسرحيّة، وفي مسرحيّة (ميشو ومارد الغابة) نجــد الثــور الأسطوري شخصية مؤنسنة نامية (متحولة)، هذا إذا اعتبرنا المــارد إنــساناً ولــم نخرجه من دائرة الإنسانيّة، وكذلك إذا اعتبرنا مندوبي أو ممثلي الكواكب بشراً مثلنا في مسرحيّة (رسالة من المرّيخ)، وفي (مسرحيّة الحقيبة الملعونة) نجــد شخــصية القطة التي تقوم بأفعال خارقة وتأمر وتنهى وتغضب وتعاقب، فهي تتمتــع بــإرادة إنسانية كاملة من وجهة نظر الأطفال وفي اعتقادهم.

وهناك الغول الذي يحتجز الرجال في الكهف في مسرحيّة (أصدقاء الشمس) فهو كائن خرافي لكنه موجود في عالم المسرحيّة الفني وحضوره هنا مرتبط بكونــه أداة تحدم رغبات الوالي وتسيطر على الرجال باحتجازها لهم. وتمتثل الطيور لإرادة الفتى المتوسط يدعوها فتستجيب له وتلتقط الحَبَّ وتدخل القفص فهــي شخــصيات مهمة في المسرحيّة تشارك في الحبكة وتخدم الفكرة. وبالانتقال إلى مسرحيّة (جنّــة الأصدقاء) نرى الطيور التي تشارك في العرض الذي يقدّمه الصياد أمام الملك بدور وإن كان هامشياً لكنه مؤثر وهام يتصاعد الحدث بعده وتبدأ الأمور بالتأزم.

أما في (سلّة الخير) فإننا نجد الحوريات التي تدخل في مشهد الحلم شخصيات وإن لم تكن حـ يوانات معروفة فهي ليست إنسانية فإذا ما اعتبرناها كائنـــات بحريــة فهي ولا شك شخصيات مؤنسنة، تدخل مع عفيف في حوار كان القصد منه تصوير الصّراع الداخلي الذي يدور في نفسه، ويمثل فكرة المسرحيّة. ولا يبقى أمامنا فــي النهاية سوى مسرحيتين هما (الكنز) و(الإجاصّ الذهبي) لم نر فيهمــا شخــصيات

مؤنسنة. فتكون المحصلة اشتمال اثنتي عشرة مسرحيّة على شخصيات مؤنسنة وهي نسبة كبيرة جداً وإن اختلف حجمها ودورها من طغيان كامل على شخصيات المسرحيّة إلى حضور رمزي بسيط.

ويبقى هنا أن نقول إن الأنسنة ملمح بارز في مسرحيّات الأطفال حاضر بقوة، لا يمكن تجاهله بل هو سمة مميزة لها، وإذا كان الكبار أحياناً يلوذون به هرباً من ملاحقة أمنية فتستحيل شخصياتهم المؤنسنة رموزاً يمكن إسقاطها على الواقع، فإن الأنسنة في العوالم الفنية الموجهة للأطفال ومن أبرزها المسرحيّة هي وسيلة محببة تثري خيال الطّفل، وتقوي من ارتباطه بدينه على النحو الذي بيّنّا فتصبح أسلوباً للوقوف على حقيقة العقيدة التي منحت لكل الموجودات حياة خاصة بها . وعندها تصير المسرحيّة حاملاً جمالياً تتأنسن معه الجمادات والحيوانات والنباتات، وتتحول إلى نطاق يشعُّ حيوية وحياة.

6.4.1.5 أنماط أخرى من الشّخصيّات:

ليس للفنان حدٌّ يقف عنده، فهو يصوّر كل شيء يراه أو يتخيّله، ويتخذ منه مادة يصوغ منها فنّه، ثم يكون له من قوّة خياله وروعة تصويره عون على أن يبثَّ في هذه المادة حياة، فإذا هي عمل فنّي فيه لنفس الطّفلبهجة وإمتاع. والأعمال الفنية ليست تراجم شخصية، وفنان الذي يقتصر على تصوير بيئته أو يلجأ إلى شخصيات نمطية مكرورة هو فنان محدود العبقرية . وتوصف الشخصيات المسرحيّة بأوصاف ترتبط بمجالات تحرّكها، ذكرنا منها الرئيسية والمناوئة والمؤنسنة وغيرها. بيد أنَّ هناك أنواعاً أخرى يجدر الوقوف عندها وتندرج تحت اسم الشّخصيات الثانويّة ومنها:

1 . الشّخصية الغائبة:

وهي الشّخصيّة الدرامية التي تلعب دورها في الأحداث الممثلة فوق خشبة المسرح، ولكنها لا تظهر بكيانها الحسي أمام المتفرجين وتتمثل في شخصية الوالي وقائد الحرس في أصدقاء الشمس اللذين لا يظهران أبداً، رغم أنَّ اسميهما يظلّان يترددان طوال أحداث المسرحيّة، ونعلم في النهاية أنّهما قد فرّا خوفاً، كما يتردد اسم

الزوج في المسرحيّة نفسها، ونعلم أنّه أسير في الكهف مع رجالٍ آخرين، وإذا الرجال يظهرون في النهاية، إلا أننا نتبين أن الزوج لا وجود له، كما نجد في المسرحيّة ذكر الغول كشخصية شريرة نتبين في النهاية أنّه لا وجود له.

وتلعب القطّة في مسرحيّة (الحقيبة الملعونة) دوراً مهماً مع عدم ظهورها عياناً، لنتبين في النهاية أنها مجرّد دمية رغم أنها تكون محور أحداث المسرحيّة. وأعداء الأرض الذين يسببون التلوث والدمار هم شخصية معنوية غائبة تتأثر شخصيات المسرحيّة بأفعالها، رغم عدم ظهورها في المسرحيّة على الإطلاق. ويبدو الإنسان في مسرحيّة (بيت الأسماك) عنصراً مهماً حرّك الأحداث بل صنعها ومع هذا يظلُّ في المسرحيّة شخصية غائبة؛ فلا نرى في المسرحيّة كلها شخصية إنسانية واحدة. وفي مسرحيّة (الدبّ الطمّاع) يتردد اسم التاجر أبو فاسة الذي سيبيع له الثعلب التفاح المسروق لكنه لا يظهر أبداً، وكذلك والد الخنزيرة، وكل هذه شخصيات فاعلة لكنها غائبة عن خشبة المسرح.

ومثلما تكون هناك شخصية معنوية تتحرك مع الأحداث ولا تظهر فوق خشبة التمثيل، فقد يكون هناك أيضاً رمز مجسّد يلعب دوراً في القصة مثل الكنز وشجرة التفاح وبئر الزيت والشمس والجوهرة والمطر وبقعة النفط المتسرّب وبذور الإجاصّ وغير ذلك. فالشخصية هي مصدر الحبكة التي يمكن أن تتطور من خلال الأفعال والأقوال التي تصدرها الشخصية.

الشّخصية الممثلة للمجموع أو القوى:

وهي ليست وحدة فردية بل هي رمز لحركة المقاومة الشعبية والشخصيات التي ترمز للجموع مسألة شائعة ومهمة في المسرحيّات، ومنها شخصية المرأة في (أصدقاء الشمس)، وشخصية درويش في (الإجاصّ الذهبي)، وشخصية الصياد في (ميشو) وشخصية كندة في (رسالة من المرّيخ) ولعلّ هذه الشخصيات في مسرحيّة الطّفل مفيدة للطّفل الذي يرى فيها نفسه أو أحلامه أو طموحاته أو أمانيه.

الشّـــخصيّة ذات النفــع المـــادي:

ورغم أنّ هذه الشخصيات ليست لها أمية تذكر في حبكة المسرحيّة أو قيمها، إلا أنّ أهمّيّتها الفنيّة كبيرة [1] مثل شخصية حارس السجن في الإجــاصّ الــذهبي، وشخصية الحاجب وحارس الجدول والطبيب والصياد ...وغيرها، وتتمثل أهمّيّتهــا في مدى ما تقدمه من خدمة للشخصية الرئيسة، أو في تحريك الحدث.

الشّـــخصيّة المضحكة:

ونرى في بعض مسرحيّات الطّفل وجود شخصية ثانويــة؛ لإحــداث الأثــر الكوميدي، إما لأنّها شخصية بلهاء أو صريحة صراحة غير مألوفة، وهذا بالــضبط ما مثّله زكزك (المهرج) في مسرحيّة ميشو ومارد الغابة) الذي لم يكن موجوداً في الأسطورة (أصل المسرحيّة) إلا أنّ المؤلف أوجد هذه الشخصية؛ لإحداث التنويــع وكسر جدّيّة الأحداث عبر شخصية محبّبة للأطفال؛ فتثير في نفوسهم المرح والفرح، وقد لعب هذا الدور مبعوث المشتري في رسالة من المرّيخ)، الذي هو بدين جــداً ويلقي النُكات طوال المسرحيّة.

5.1.5 أســـماء الشّـــخصيّات:

بينما يرى الكثيرون أنّ المهم في مسرحيّة الطّفل ليس الأفراد بــل العلاّقــات الاجتماعية بين الأفراد، وأن سعادة الإنسان إنما تقوم على تعاونـــه مـــع الآخـــرين، وحبّ الناس بعضهم بعضاً، وأكثر الشخصيات في المسرحيّات التي بــين أيــدينا لا أسماء لها، وتصفهم المسرحيّات بصفاتهم الاجتماعية على ما سنرى. يرى غيرهم أن من عوامل وضوح الشخصية أن يكون لها اسم محدّد، وصفات خُلقيــة وخَلقيــة معينة.

ويَعُدُّ روحي الفيصل سُخفاً أن نعطي البطل رقماً [2] كما هو الحال فــي مسرحيّة الكنز: طفل1 وطفل2 وطفل3 ...الخ، أو نطلق عليه صفة عامة كما فعــل

---

(1) ديلمز، هيننج، الإخراج المسرحي، تر أمين سلامة، مكتبة الأنجلو المــصرية،القاهرة، ط 1، 1961، ص88.

(2) سمر، أدب الأطفال وثقافتهم، ص3

مؤلف مسرحيّة عائلة الألوان، أو الفتى المتوسط والأصغر والبدين كما في (جوهرة الأميرة)؛ لأن التسمية عنده تجسّد ما يريده الطّفل، كما أن الصفات الخَلقية والخُلقية ضرورية جداً تؤثر في الطّفل، وتدفعه إلى التحلّي بها.

وتأسيساً على ما أورده الفيصل؛ فإن مؤلف مسرحيّة (رسالة من المرّيخ) قد أجاد حينما أعطى للبطلة وحدها اسماً (كندة) مع أنه ذكر الأطفال، حفيد 1 وحفيد2 وحفيد3 وحفيد4 وذكر الجد بصفته (الجد) دون أن يعيّن له اسماً، ومثل ذلك فعل مع الجنديين أما ممثلو الكواكب فقد نسب كل واحد منهم إلى الكوكب الذي يمثلهُ ووقف عند شخصية واحدة أعطاها اسماً هو العم (عبسي) الذي عبّر اسمه عن صفاته فهو غير مُحب للأطفال وجبان، ولذلك فعندما يتحول في نهاية المسرحيّة إلى شخصية إيجابية يطلقون عليه اسم العم مسعود ولكلا الاسمين دلالته المعبّرة هي العبوس والسعادة كي يكون اللطف في تعامل الكبار مع الصغار سلوكاً دائماً وحقاً لهم، وكي يرتبط العبوس في نفس الطّفل سلوكاً سلبياً، مصداقاً للحديث الشريف "تبسُّمك في وجه أخيك صدقة" وأن الكبار الذين يسيئون معاملة الأطفال لن يلقوا الاحترام الذي يليق بمن هم في مثل سنّهم.

ورأينا في موضع سابق كيف أن مؤلف مسرحيّة (الإجاصّ الذهبي) أعطى لدرويش فقط اسماً على ما في هذا الاسم من دلالة موحية معبّرة، هي الزُّهد التجوال والفقر وفي مسرحيّة (سلّة الخير) تحمل ثلاث شخصيات فقط أسماءً هي عفيف ودلالة الاسم هنا واضحة فالعفة ترك الشهوات من كلّ شيء والعفيف من كفَّ عمّا لا يجمُل من قول أو فعل، وأعفّةٌ من الفقر إذا افتقروا لا يسألون [1]، وهذا المعنى يصف لنا بدقة متناهية شخصية عفيف كما أراد الكاتب رسمها وتصويرها، ولعلّ هذا يقودنا إلى قوله تعالى "يحسبهم الجاهل أغنياء من التعفف" [2] ويفسرها معجم الفاظ القرآن الكريم بأنها التنزّه عن طلب الصدقة [3] وما يجعلنا نذهب هذا المذهب

---

(1) مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ج2، ص634.

(2) سورة البقرة، الآية (273).

(3) مجمع اللغة العربية في القاهرة، معجم ألفاظ القرآن الكريم، 1990، ج2، ص772-773.

هنا -أي التفسير الديني - إلحاح عفيف على قضية الحلال والحرام، فالمسألة ترتبط عنده بوازع ديني قوي يحكم سلوكه وحياته.

أمّا الشّخصية الثانية التي حملت اسماً في المسرحيّة فهي شخصية صـبيحة، زوجة عفيف الصبورة الوفية التي تحمّلت معه الفقر والجوع، فكانت مثالاً للمرأة أو الزوجة المسلمة الصالحة إذا نظر إليها سرّته) بوجهها الصبوح، على أن المؤلف لم يصوّرها تصويراً مثالياً، فكلامها لم يخلُ من لوم وعتـاب وتـذمّر شـأن النسـاء جميعهن. وتبقى شخصية الطّفل (علي) الذي يحضر السلّة (سلّة الخير) كُـل يـوم يضعها أمام بيت عفيف وقد يقودنا الاسم إلى استحضار شخصية علي بن أبي طالب كرّم الله وجهه بما فيها من دلالات خير وشجاعة وكرم.

ولأنّ مسرحيّة (الديك والدجاجة) كانت تهدف -فيما أرى - إلى معالجة قضية العلاقة بين الجنسين، ومحاولة كل طرف من طرفي العلاقة إثبات ذاته؛ فإنها لم تكن تقصد ديكاً بذاته ولا دجاجة بعينها، ورغم وجود أل التعريف في الاسمين، إلا أنهـا أضفت عليهما تنكيراً فدلّ الاسمان على الجنس جنس الدجاج وجنس الـديوك بـل الذكور والإناث.

وقد ذكرنا في مسرحيّة (ميشو) أنّ الكاتب قد التزم إلـى حـدٍّ مـا بأسـماء الشخصيات في الأسطورة مع إجراء تحوير بسيط عليها، مراعاة للبيئـة العربيّـة، وأضاف اسماً عربياً واحداً هو (فضة)وكذلك أعطى للشخصيات المستحدثة أسـماء من عنده (قانيتو) تتناسب مع اسم والده ميشو، وزكزك ليعبر عن شخصية المهرج .

أما مسرحيّة (الحقيبة الملعونة) وهي المسرحيّة الوحيدة التي يسمّي مؤلفها شخصياتها كلّها (طلال وجمال وسليم وسمّار ورفيق) فإنني أرى أن هذه الأسماء لا تبوح بدلالة غير العروبة وأنها ليست مقصودة بذاتها ولذاتها ولن يحدث تغيّر لو حلّ جمال مكان طلال أو رفيق مكان سليم... الخ.

ونجد مسرحيّة تسمّي معظم شخصياتها هي (جنّة الأصدقاء)، وأولهم الأميـر (سيف) على ما في السيف من دلالة وما لهُ من شهرة في الوجدان العربيّ، ونجـد فيها الوزير شعلان وابنه سالم وعامر ورقية ومسعود وخليل وسمير وعـلاء . مـع وجود شخصيات مهمة لم تعط أسماء بل أوصافاً؛ الملك والملكة والخادم والطبيـب

وهنا نرى أن الأسماء لم تكن مقصودة بذاتها بل لعروبتها . ولكننا نودُّ هنا أن نُشير إلى اسم ورد في المسرحيّة لشخصية غائبة مناوئة هو عدوُّ المملكة الملك [قابيل] وأرى هنا أن المؤلفة أحسنت اختيار الاسم فقابيل أول قاتلٍ في التاريخ هو العدو لا للمملكة بل للإنسانية جمعاء . وهنا يعطي الاسم المُختار الدلالة الموحية المعبرة عن صفات الشخصية ويكسبها وضوحاً.

وبعدُ فلابُدّ من القول إنَّ مسرحيّات الطّفل من هذه الناحية تقع في ثلاثة أنواع أولها مسرحيّات اعتنت بأسماء الشخصيات، وأعطت لكل شخصية اسماً . ومسرحيّات لم تولِ هذا الأمر عنايتها، وأعطت للشخصيات أوصافاً، أو أرقاماً وتركت للمخرج الحريّة في اختيار الاسم المناسب . والنوع الثالث ما انقسمت فيها الشخصيات إلى نوعين، شخصيات مسمّاة، وشخصيات بلا أسماء وأرى هنا أنّ أهمية الاسم في المسرحيّة تظهر وتبدو ذات قيمة إذا كان الاسم يحمل دلالة معبّرة عن الشخصية كما في عفيف ودرويش وسيف، فيضفي عليها بُعداً دلالياً يوضّحها في نفس المتلقّي.

6.1.5 الشّخصيّة واللّغة:

تلعب اللّغة دوراً حاسماً في نشوء الطّفل، وتطوره المعرفي، وفي نشوء وظائفه العقلية؛ لأن تفاعله مع البيئة المحيطة الطبيعية و الاجتماعية، يحصل عن طريق اللّغة، لا عن طريق الاحتكاك بالأشياء المادية، وتتميز اللّغة في إدخال سعادة آنية؛ نتيجة استخدام الرموز اللّغوية، أو سرور بالاجتماع ، أو تحفيز إلى العمل، وتقوية همّة الفريق الذي يؤدّيه، ففي كُل ذلك يلجأ الانسان إلى اللّغة ذات الإمكانات الأكبر، للتعبير عن ذلك السرور، أو عن الامتعاض من حدث سيّئ، او مشاركة للآخرين، وغيرها من الحاجات.

ومن ذلك أغاني الأمهات والجدّات للأطفال، التي تحقق الاستقرار النفسي والنمو الحركي للطّفل وتعليمه اللّغة، وربطه بالتراث، ومنه أيضاً عبارات الترحيب

السائدة في المجتمع، ومنه أيضاً أهازيج العمل، التي تعوّد العمال على توحيد الجهد في وقت معيّن، في إيقاع ثابت[1].

إنَّ أنساق اللّغة متجذّرة في تاريخ متكلميها، وتنبض بتصوراتهم الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، حتى لو كانت وظائفها الأساسية تتمثل في النقل والإخبار والتنفيس، فاللّغة جزء من هوية المتكلم، ولهذا يرتبط كُل إنسان بلغته، واللّغة ليست وسيلة اتصال آلية، إنها انعكاس للإنسان وصفاته الرئيسة، وعندها يصبح بوسعنا الحديث عما يسميه كمال بشر أنسنة اللّغة، فالإنسان هو الذي صبغ اللّغة بطبيعته وأحواله وصفاته، وهو القوي ومحتكر المصالح ومستغل اللّغة[2]. وكثير من الانحرافات السلوكية لدى الإنسان مصدرها توسيع بعض المصطلحات المتعلقة بجوانب من حياته وعلاقاته.

والطّفل يبدأ في اكتساب اللّغة منذ ولادته حتى أن بعض اللغويين يعدّون فترة "المناغاة" دليلاً على الاستعداد لتلقي اللّغة[3]. وتجدر الإشارة إلى أنّ الطّفل يملك كفاءَة لغوية، أو قدرة فطرية على اكتساب اللّغة المستعملة في محيطه، وهذه القدرة اللغوية الفطرية تمكنّه من تكوين الفرضيات واستعمال قواعد خاصة به، يعدّلها باستمرار إلى أن تشبه القواعد التي تحكم لغة الكبار[4]. والطّفل يملك عقلاً نشطاً ذا تركيب معقد جداً يسمح له باستنباط قواعد اللّغة[5]، وتعلّم الطّفل اللّغة ينخفض كلما زاد عمره ويرتفع في سنواته الأوّلى. ولهذا تبدو أهمية اللّغة في المسرحيّة المقدمة للأطفال في مرحلة الطّفولة المبكّرة أي مرحلة ما قبل المدرسة.

---

(1) المنصور، وسيمة، توظيف المأثور القولي في تنمية لغة الطفل، مجلة عالم الفكر، الكويت، مجلد 28، ع3، (يناير - مارس) 2000، ص168 - 169.

(2) بشر، كمال، خاطرات مؤتلفات في اللّغة والثقافة، دار الفكر، القاهرة، ط1، 1995، ص192.

(3) خرما، نايف، أضواء على الدراسات اللّغوية المعاصرة، سلسلة عالم المعرفة، ع9، 1978، الكويت، ص155.

(4) المرجع نفسه، ص162.

(5) سمر، أدب الأطفال وثقافتهم، ص4

ولكن قضية اللّغة في مسرحيّة الطّفل غير مقصورة على اللّغة الفصيحة، بل هي القدر الملائم للطّفل العربيّ من هذه اللّغة بحيث يصحُّ القول إن هناك لغة خاصة بالطّفل وأخرى خاصة بالراشدين ضمن اللّغة الفصيحة نفسها، فإذا ما رغب كاتب المسرحيّة في الوصول إلى الطّفل فإنّه مُطالب باصطناع لغة عربيّة فصيحة مستمدة من معجم الطّفل نفسه، وهذا يعني أنّ العلّاقة بين مسرحيّة الطّفل واللّغة ليست علاقة بسيطة أو تابعة للعواطف اللّغوية بل هي عمل علمي واع رائده اصطناع شكل لغوي فصيح لإيصال المضمون أو المحتوى يفهمه الطّفل ويتفاعل معه ويتمكن من التأثير فيه.

ولاشكّ أنّ مؤلّفي المسرحيّات التي بين أيدينا، قد وجّهوا جُلّ عنايتهم إلى محتوى مسرحيّاتهم ومضامينها أكثر من اهتمامهم بلغتها. وهذا واضح من طرق اختيارهم لموضوعات مسرحيّاتهم، فهم يفضلون الفكرة التي ترسّخ قيمة إيجابية، أو معرفة علمية، أو حضّ على سلوك اجتماعي مرغوب فيه. أمّا اللّغة وهي شكل المسرحيّة فإن اهتمامهم بها عام جداً، وغير علمي؛ لأنه مقصور على إيثارهم اللّغة الفصحى، ونفورهم من العاميّة، وإذا كانت قضية الشكل قد دارت بين الفصحى والعامية، فإن الجدل قد حُسم لصالح الفصحى منذ البداية، كي تكون لغة المسرحيّة موحّدة للأطفال العرب.

وليس معنى ما سبق أنني أميل إلى العامية على حساب الفصحى، بل إنني من أشدّ المتحمسين لفكرة اللّغة الموحّدة، غير أن القضية أكبر من هذا، إذ إنّ قضية الخطاب المسرحيّ الموجّه للطّفل تكمن في المقدرة على الإيصال، أي إيصال المحتوى بواسطة اللغة، فهل يصل المحتوى الذي نريد إيصاله بواسطة اللّغة الفصيحة، إن العلّاقة بين الطّفل واللغة هي التي تحدد العلّاقة بين شكل المسرحيّة ومحتواها؛ لأن الكاتب المسرحيّ الحق قادر على تكييف عمله إذا كان يعرف لغة الطّفل معرفة علمية من ناحية طريقة الطّفل في اكتساب لغته، ومعرفة معجمه اللّغوي.

إنَّ معرفة الكاتب للّغة الملائمة للإيصال النابعة من معجم الطّفل اللّغوي، وكذلك معرفته بطرائق الطّفل في اكتساب اللّغة كفيلان بأن تؤثر المسرحيّة في

الطّفل، فتوسع من مداركه، وتزوّده بالمعارف والخبرات وتغرس فيه القيم، وتلبي جميع احتياجاته الفكرية والجمالية، وتُطوِّر من مخيّلته، وتجعله قادراً على التكيّف مع محيطه.

وتبدو خطورة لغة الشخصية في المسرحيّة –خصوصاً عندما تكون شخصية طفل- في أن الطّفل المتلقّي يتوهم أنه يقرأ حكايات يرويها طفل في مثل سنّه، علماً بأن المؤلف يكتب من دائرة وعيه الناضج في عالم الكبار. وهنا يأتي دور الاقتناع أي اقتناع الطّفل المتلقّي بأن اللّغة التي تنطق بها الشخصية تتفق مع الوضع الذي تخيَّله الطّفلنها من ناحية السن أو البيئة أو المركز الاجتماعي أو الثقافي أو التاريخي.

وباستعراض المسرحيّات التي بين أيدينا نجد تفاوتاً في مدى وعي كتاب المسرحيّات بهذه القضية الهامة، إذ إن مسألة رسم الشخصيات لن تكون كاملة متقنة ما لم يحسن المؤلف جعل الشخصية تنطق بلسانها هي لا بلسانه هو، وإلا تحوّلت المسرحيّة إلى منولوج فردي طويل كما رأينا في مسرحيّة (جنّة الأصدقاء)، فالمؤلفة أرادتها مسرحيّة شعرية فوجهت اهتمامها نحو الايقاع الموسيقي، لكنها جعلته إيقاعاً ثابتاً، ولم تولِ عناية للتنوع الذي تفرضه طبيعة المسرحيّة بحكم تعدد الأصوات فيها، فنطقت كل الشخصيات الكبيرة منها والصغيرة والرجال والنساء، الملك والوزير والخادم والمرأة والرجل العاديين لغة واحدة هي لغة المؤلفة.

وإذا نظرنا إلى الأمر من جميع زواياه فإن نبرة الصوت ليست المعيار الوحيد الذي يميّز الشخصية عن غيرها، ولذلك فإنّ ما فعله مؤلف (الديك والدجاجة) هو جعل حوار الديك عالياً وانفعالياً صاخباً وحوار الدجاجة هادئاً وعقلانياً. مع إنطاق الشخصيتين حواراً متوازناً من حيث مستوى اللّغة فيه، وقد يكون المستوى الثقافي المتقارب بين طرفي الحوار مسوّغاً لذلك ومبرراً منطقياً له.

ورأينا في مسرحيّة (رسالة من المرّيخ) نموذجاً إيجابياً لتنوع لغة الحوار، فكندة وأبناء عمها يتحدثون بلغة الأطفال البسيطة، في حين أننا نرى الجدّ يتحدث منطلقاً من مخزون معرفي وحكمة اكتسبها بفعل الخبرة الحياتية، وهدوء عكس شخصية محبوبة محبّة للأطفال، يعكس العم عبسي الذي صوّره حوارهُ جاهلاً

سطحياً رغم كبر سنه فامتلأ كلامه بالألفاظ العامية . لكنَّ هذه الصورة تتبدل في القسم الثاني الذي تتحول فيه كندة إلى واعظة حكيمة تنطق بلسان يتجاوز العمر الذي تعيش فيه كثيراً مع الإبقاء على حيوية في تفاوت المنطق الكلامي عند ممثلي الكواكب مما عكس تنوعاً حركياً مهماً .

وتذكّرنا مسرحيّة (الحقيبة الملعونة) بما يسمى المسرح الذهني فنحن فيها أمام فلاسفة لا أمام أطفال؛ مما يجعلنا نتردد في الحكم على مدى صلاحية هذه المسرحيّة للعرض على خشبة المسرح، فالحوار الفلسفي الذي يعكس وجهات نظر متباينة يفوق كثيراً المستوى العقلي والمعرفي واللّغوي لأطفال المرحلتين المبكرة والوسيطة ومرحلة الطّفولة المتأخرة إلى حد كبير، وتلّقي هذا الحوار يحتاج إلى تأنٍ وإمعان نظر .

وبينما تعلو حدة الخلاف ونبرة الصوت في مسرحيّة (عائلة الألوان) ويبرز الإلحاح من وجهة النظر الوسطية على مفاهيم الحب والتفاهم والسلام نرى صوتاً واعياً واحداً هو صوت المرأة في مسرحيّة (أصدقاء الشمس) ينتقل هذا الوعي بالتدريج إلى بقية الشخصيات . أمّا درويش فإنه يبدو حكيماً ذا خبرة وقدرة على الإقناع بعكس الملك والوزير والخازن ومقدم الشرطة الذين يعبر كلامهم عن ثقافة ضحلة ووعي سطحي بأمور الحياة . وتأسيساً على ما سبق فإن نجاح المسرحيّة يعتمد بالضرورة على مقدرة الكاتب على خلق شخصيات متباينة في مستوياتها معبرة بصدق عن هذه المستويات، وناطقة بلسانها هي لا بلسان مؤلفها .

7.1.5 الشّخصيّة ومنظومة القيم :

قبل الحديث عن أثر الشخصية المسرحيّة في الطّفل المتلقّي العربيّ لابدّ من الحديث عن إنجاز منظومة قيم عربيّة موحّدة أو ما يسميه الفيصل الأدب الموحَّد إذا أردنا لأدب الأطفال أن يعبّر عن قيم متكاملة تخلق شخصية قادرة على التكيّف مع مجتمعها ووطنها، وأمتها وتاريخها والتحلي بهويتها الحضارية، وبالقدرة على مواجهة الاختراق الثقافي مهما تكن مؤثراته قوية . فالأديب ينطلق من ذاته ومن

خبرته وثقافته فيطرح القيم التي يرتضيها ويراها أساسية في التربية القيمية للطّفل العربيّ[1].

لكن الواقع أن الطّفل ينفر من النّص الأدبي الذي يتقمص موقف المدرسة وأسلوبها معاً، أعني أسلوب الوعظ والإرشاد في عرض القيم؛ لأن الطّفل يُقبل على النّص الأدبي طواعية أملاً في العثور على المتعة والتشويق. وهنا لابد من أن يعرف الاديب أفضل السبل لإيصال هذه القيم إلى الطّفل، من خلال أسلوبه المشوّق ووعيه التام بأهمية القيم في حياة الطّفل، وخصوصاً قدرتها على توجيه نشاط الطّفل وتحديد سلوكه وتكامل شخصيته.

وهنا نستطيع الحديث عن تباين في مدى وعي الأدباء للطبيعة العلّمية للقيم، أي كونها توجّه نشاط الطّفل وتعكس الواقع فهي أفكار او ظواهر للوعي الاجتماعي يعبّر الناس بواسطتها عن واقعهم وأهدافهم ولابد للأديب أن يكون قادراً على معرفة المُثُل الاجتماعية العلّيا التي تُعبّر عن واقع العرب وأهدافهم حتى يتمكن من طرح القيم الملائمة لهم.

وتكمن المشكلة –بحسب الفيصل-[2] في أن مفهوم الخير أو الشّر معيار لتقييم كثير من السلوك البشري في الحاضر، كما أنه مطلب أخلاقي في الوقت نفسه، أي أنه رغبة في أن يتحقق هذا الخير والشّر لكن النظرة للخير والشّر نظرة فردية في ظل واقع سياسي عربي مجزأ وهنا تبرز الحاجة إلى ضابط موضوعي هو منظومة القيم الواضحة المحددة المستمدة من ماضي الأمة العربيّة الإسلامية المعبّرة عن حاضرها وتطلعها إلى المستقبل لكن هذه المنظومة غير موجودة وهنا تباين واضح بين الأقطار العربيّة في القيم السائدة في أدب الأطفال لديها، وبناءً على ذلك فإن هذا الأدب تبعاً لذلك أدب غير موحّد، وتبقى هنا نظرة نقد أدب الأطفال إلى القيم على أنها الشيء الذي يحدد سلوك الفرد وأفعاله ومواقفه الاجتماعية والأخلاقية السائدة وأهدافه العامة في الحياة.

---

(1) فيصل، ادب الأطفال وثقافتهم، ص5 .

(2) المصدر نفسه، ص6

ولاشكَّ أن مصدر القيم الإنسانيّة كما يرى أفلاطون · خارج عن الحياة الواقعية والخبرة الحية للإنسان، وأن مصدرها هو عالم المُثل الأبدي الثابت المطلق، فالعلّم والجمال والأخلاق مصدرها العقل وتركيب العقل هو الذي يُعطى للخبرات الحسية شكلهاالخاص الذي ندركه. والأشياء لا تربط بقيم سامية لسرّ كامن فيها وإنّما قيم الأشياء هي من نتاج اتصالنا بها وتفاعلنا معها.

ونحن لا نسعى لشيء ولا نريده أو نتشوق إليه أو نرغب فيه لأنّنا نعتبره حسناً؛ على العكس نعتبر الشيء حسناً؛ لأنّنا نسعى إليه ونريده ونتشوق إليه ونرغب فيه، فالأشياء بالنسبة لنظرتنا الطبيعية التجريبية ليست في ذاتها خيّرة أو شريرة صحيحة أو خاطئة، قبيحة أو جميلة، وإنما تصدر هذه الأحكام من واقع تأثيرنا في هذه الأشياء أو تأثّرنا بها، فالقيم أحكام يصدرها الإنسان على الأشياء أحكام منبثقة من واقع تفاعله مع الأشياء وخبرته بها في مواقف معينة.

ومن هنا فإن اهتمام الطّفل بالشخصية في المسرحيّةنابع من أنّه يبحث دائماً عن أشياء يقتدى بها، ويرى فيها نفسه، ويحقق من خلالها رغباته وطموحاته، ولابد للشخصية في المسرحيّة من صفات تلتقي رغبات الطّفلوحاجاته، وإلا فإنها تخفق في التأثير فيه، ولهذا تحتاج مسرحيّة الطّفل إلى الاهتمام بشخصية من الشخصيات بحيث ترفعها إلى مرتبة البطل، وتبقى الشخصيات الأخرى دائرة في فلكه، ويعتبر الأمير سيف نموذجاً معبراً عن هذه الشخصية، وكذلك المرأة في أصدقاء الشمس، وعفيف ودرويش والفتى المتوسط.

إنَّ البطل شيءٌ رئيس في مسرحيّة الطّفل، وكل مسرحيّة تخلو من البطولة الحقيقية تجعل الطّفل يصاب بخيبة أمل كبيرة؛ وذلك لأن البطل يجسّد آمال الطّفل ورغباته. فإذا كانت الشخصيات متساوية في أهمّيّتها او مألوفة في الواقع، او تفتعل المغامرة في الفضاء البعيد كما فعلت كندة، خلت المسرحيّة من بؤرة شعور مركزية يقع فيها الطّفل، ويتمركز حولها، ويقارن الآخرين بالاستناد إليها، ويُعاب على كثير من مسرحيّات الطّفل ومنها (بيت الأسماك) و(الكنز) و(الحقيبة الملعونة) أنها لا تهتم بالبطل، أو أنها تطرح بطولة هامشية بسيطة لا تثير الطّفل ولا تجعله يهتم بها اهتماماً حقيقياً، كما في المسرحيّات التي ذكرنا.

وخير مما سبق أن يلتزم الكاتب ببطل قصصي واحد كما في (ميشو) و(جنة الأصدقاء) و(الإجاصّ الذهبي) ويجعل من هذا البطل محوراً لأحداث المسرحيّة أو للكثير منها، فيراهُ الطّفل في حالات متباينة، مما يُيسّر للكبار فرص تربية الطّفل من خلال البطل.

ولا يكون البطل مهماً لدى الطّفل إذا لم يكن واضحاً لديه، والوضوح -كما يقرره سمر روحي الفيصل في سياق مشابه-[1]. يعني أشياء كثيرة، أهمها أفعال البطل، فالأفعال العادية لا تشدّ الطّفل إليها؛ فهو يحتاج إلى أفعال عظيمة فيها كثير من المغامرات والمفاجآت، وتحدّي الصعاب، ومقارعة الشّر والأشرار كما فعل ميشو والأسماك، ولابدّ من أفعال ملموسةٍ يؤديها البطل أثناء نضاله من أجل المجتمع ومكافحة الشّر، مثلما فعل درويش، والمرأة. ومثلما فعلت الحيوانات في الدبّ الطمّاع، وكما صنعت الأسماك في إخراج قرّوش من البيت. وكذلك مساعدة الصالحين والضعفاء وأصحاب الحقوق كما صنع الطّفل وأهله مع عفيف، ومثلما عمل الفتى المتوسط مع الحطاب ومع المرأة العجوز، ومثلما فعل الأمير سيف مع أهالي الأطفال (الحاوي، والطبيب والصيّاد).

وحتّى لو كان البطل لصّاً أو مجرماً أو قذراً، فإنه يشدُّ الطّفل إليه، ويثير خياله، ولكنه في هذه الحالة بطل سلبي كالديك والدبّ الطمّاع، ينقل قيماً سلبية، لا ترضى التربية السليمة عنها وهذه نقطة أخرى تشير إلى جانب آخر من وضوح البطل هو نضاله الإيجابي مثل الطّفل في (الغابة العطشى)، والمرأة في (أصدقاء الشمس) والقائدة والأمير سيف، أي أن أفعال البطل تؤدي إلى شيء مثالي رغم أنّ حوادث المسرحيّة تنقل الطّفل إلى الحياة بحلوّها ومرّها، وليس هناك شيء من التناقض -كما يرى الفيصل-[2]. بين نقل الحياة بحلوها ومرّها (أي تحقيق عملية التعرّف) وبين قيادة المسرحيّة للتعبير عن شيء مثالي؛ ذلك لأننا ننقل الحياة بحلوها وبمرّها إلى الطّفل؛ لنعرّفه بها ونعدّه للمستقبل، إلا أننا نعي في الوقت نفسه أن الطّفل غير قادر على تقييم الأمور بالاعتماد على عقله وأن أحداث الحياة لا تضمُّ

---

(1) الفيصل، أدب الأطفال وثقافتهم، ص7

(2) المصدر نفسه، ص8

دوماً انتصار الخير على الشّر، فإذا عرّفنا الطّفل بواقع الحياة وقدناه إلـــى انتـــصار الشّر على الخير، مقتدين بالواقع الحياتي أصبناه بالارتباك لأنه غير قادر على تقييم الأمور، والحكم عليها ومعرفة الحكم ومعرفة دوافعها وأسبابها ومحاكمتها منطقيـــاً، والانتهاء منها إلىأنّ انتصار الشّر مؤقت غير نهائي، وما إلى ذلـــك ممـــا يعيـــه الراشدون ويعرفونه تماماً.

ولهذا السبب كان النضال الإيجـــابي ضـــرورياً للـ مـــسرحيّة وكانـــت قيـــادة المسرحيّة إلى التعبير عن شيء مثالي تجسيداً لهذا النضال الايجابي دون أي تناقض مع مبدأ نقل واقع الحياة إلى الطّفل. فالقيم الأخلاقية تتضمن أحكاماً عاقلـــة رشـــيدة عادلة في حين أن قوّة الحياة لا تعرف الخير ولا الشّر؛ ولذلك كان لابد أن يُـــسجن درويش ويناضل طويلاً من أجل إثبات براءته وكان لابد أن تنشب الخلافـــات بـــين الإخوة في (عائلة الألوان)، وكان لابد أن يحتل قرّوش البيت مـــن أجـــل أن تقاتـــل الأسماك لإخراجه منه.

إن القيم الاجتماعية الزائفة تضطر الفرد إلى أن يعيش حياة تتبني وتقوم على الكذب والخداع، وعندها يبرز التناقض العضوي الذي يقوم بين البيئة والفرد، بمـــا يتضمنه من الكشف عن الحيرة والقلق وعدم الاستقرار بالنسبة للمجتمع والفرد على السواء، ولهذا فإن المسرحيّة تجب أن تصوّر الناس على حقيقـــتهم، لا يمارســـون البطولة أو مظاهر البطولة سواء بالفعل أو القول، فالملك في (جنّة الأصدقاء) إنسان مسكون بالخوف وانعدام الثقة حتى بأقرب المقرّبين منه، ووالد بدر الـــدجى ملـــك مريض يعجز كل الأطباء حوله عن إيجاد علاج له، غير أن الإنسان يستطيع أن ينقذ نفسه بإرادته كما فعل درويش.

وإذا كنّا تحدثنا عن وضوح الشخصية في موضع سابق، فإن ممـــا يـــضفي الوضوح على الشخصية صفات مثل الجرأة وحب الخير والكرم والمغامرة، يتحلـــى بها البطل لئلا يكون أحادي الجانب، فالمرأة في مسرحيّة (أصدقاء الشمس) مثّلـــت إرادة الفرد في الخلاص والتحرر عبر إرادة مجتمع يرفض الظلم. وهي إرادة واعية ترى العالم رؤية واقعية، فالإنسان نتاج البيئة، وليس في الإمكان تغيير البيئة إلا إذا تغيّر الإنسان نفسه والحلّ الوحيد هو الإرادة. فيكون الخلاص مـــن داخـــل نفـــس

الإنسوالإيمان بقوّة الإنسان تتمثّل في دعوة المرأة ضد القدرية وضد الإذعان وضد الاستسلام.

وعندما تسعى المسرحيّة إلى خلق الشعور، فإن مسرحيّة الطّفل لابد أن تسعى إلى أن يتحوّل هذا الشعور إلى عمل، فالدبُّ الطماع مثلاً سلك سلوكاً أنانياً سلبياً، والأنانية أصلية في النفس البشرية ولكن الطّفل يجب أن يكون إنساناً أخلاقياً يحسُّ بقسوة الإنسان على الإنسان أو ظلم الإنسان لأخيه الإنسان، وأن يشعر بالأسى لأن الناس لا تستطيع أن تعيش في جوّ من الحبّ والتعاون والانسجام.

ولا تقف مسرحيّة رسالة من المرّيخ عند هذا الحدّ، فظلم الإنسان تجاوز حدود إيذاء الآخرين ليلحق الأذى بنفسه والسؤال الذي ت طرحه هذه المسرحيّة مفاده، لماذا يرضى الإنسان أن يدمّر نفسه بيده، في وقت أصبحت الآلة تسيطر على حياة الإنسان؟ وتصوّر المسرحيّة الهوّة السحيقة بين ما هو كائن وما يجب أن يكون، غير أن نهايتها تتسم بالأمل ان يأتي يوم يستطيع فيه عامة الناس أن يعيشوا حياة أفضل .

لقد صوّرت مسرحيّة بيت الأسماك ومسرحيّة رسالة من المرّيخ الإنسان بأنّه حيوان غير عاقل وغير معقول.

وبعدّ، فإذا كانت المسرحيّةتحقق التسلية والمتعة والتعلم فإنها تسعى إلى حث الطّفل على أن يسلك سلوكاً معيناً تجاه قضية ما خارج المسرح فهو يعبّر عن الواقع، ويسعى لتغييره، وفي هذا السياق يقول رشاد رشدي نقلاً عن بريخت : إنّ المتعة هدف من أهداف المسرح، لكنه كان يرى أنّ أكبر متعة هي تلك التي تسببها المشاركة الفعّالة التي تضمن حكم المتفرّج، وتطبيقه لما يراه على المسرح خارج نطاق المسرح[1].

(1) رشدي، نظرية الدراما، ص194.

الفصــل السادس
دراســـــة أســلوبية

1.6 بَيْن القِصّة والمسرحيّة :

يعتقد الكثيرون أنّ هناك علاقة وثيقة بين القصّة والمسرحيّة، ويصل بهم الأمر إلى اعتبار المسرحيّة جنساً أدبيّاً قصصيّاً بل إنّ أحمد أمين يصف الدراما بأنّها قصّة مسرحيّة[1]. ويميّز بين الدراما التي يصفها بأنّها القصّة التمثيليّة والرواية بأنّ الدراما (Drama) هي ما كتبت للتمثيل على المسرح بواسطة ممثّلين، أمّا الرّواية (Novel) فهي ما كتبت لتقرأ[2].

صحيح أنّ هناك تشابهاً بين النوعين، لكنّ المسرحيّة ليست قصّة بحال من الأحوال، ولذلك نجد عدنان خالد عبد الله[3] يصنّف الأجناس الأدبية إلى قصيدة وقصة ومسرحيّة. بعكس أحمد أمين الذي يظل يردد ألفاظاً من مثل القصة المسرحيّة أو القصة التمثيلية ، رغم حديثه الطويل عن خصوصية المسرحيّة وعن العلاقة بين القصة والمسرحيّة واشتراكهما في كثير من العناصر الأساسية وهي الأحداث والشخوص والحبكة والزمان والمكان والعقدة والحلّ والحوار – وإن كان ثانوياً في القصة – وكلّ ذلك مردّ هذا الاتصال بين النوعين في دراسات الدارسين ، مضافاً إليها اعتماد كُلّ منهما على عنصر الحكاية ، وأنّهما طريقتان في التعبير الفني أداتهما اللغة.

ولكن النظر المتأني يقودنا بالاستناد إلى نظرية تداخل الأجناس الأدبية إلى رؤية مواطن الاختلاف بين النوعين بصورة أوضح من مظاهر التشابه ؛ إذ لا شكّ أنّ هناك تشابهاً بين جميع الفنون الأدبية من قصيدة وقصّة ومسرحيّة وملحمة يميّزها عن غيرها من الخطابات ، كما أنّ ثمّة تقاطعاً بين الشّعر والمسرح يتمثل في

---

[1] أمين، النقد الأدبي، ص 148

[2] المصدر نفسه، ص 148

[3] عبدالله، عدنان خالد، النقد التطبيقي التحليلي ، دار الشؤون الثقافية ، وزارة الثقافة والإعلام، بغداد ، سلسلة كتب شهرية [آفاق] ط 1، 1986 ، ص 17 .

المسرحيّة الشعريّة وهناك تشابه بين القصة والقصيدة يتمثّل في الشعر القصصي وغير ذلك من عوامل الارتباط بين الأجناس أو الأنواع الأدبية.

ويحدد عز الدين إسماعيل ثلاثة عناصر تُميّز المسرحيّة عن غيرها من الأنواع الأدبية، هي الصّراع الذي هو المظهر المعنوي للمسرحيّة والحوار الذي هو المظهر الحسّي لها، إضافة إلى الحركة التي تُمثّل العمل الذي يعطي الحيويّة للحوار وللصراع. وإذا كانت هذه العناصر الجوهرية التي تميّز فنّ المسرحيّة عن غيره، فإنّها تشترك مع القصة في أنّها تستغل عناصر القصة من حادثة وشخصية وغيرها[1].

ولكنّ المسرحيّة تختلف عن القصة برغم هذا الاشتراك، في كيفية استخدامها لهذه العناصر؛ فالإطار المسرحيّ يفرض على المؤلف طريقة خاصة لبناء الحادثة، وكذلك في اختيار الشخصيات وطريقة رسمها، وتحديد عددها، وكيفية التعامل معها، فالقاص بوسعه رسم الشخصية داخلياً وخارجياً أمّا كاتب المسرحيّة فإنّه يضع الشخصية أمامنا وما عليه سوى تحريكها وإنطاقها[2]، وقد تحدثنا في موضع سابق عن عناصر الزمان والمكان وغيرها مما لانرى من مسوّغ لاجتراره هنا. ولكن يمكن أن نرى في بعض المسرحيّات أنّ شخصية ما تقدّم وصفاً جسدياً أو نفسياً لشخصية أخرى من منظورها هي، وليس بالضرورة أن يكون هذا المنظور موثوقاً به.

ونودّ هنا ما دمنا بصدد دراسة المسرحيّات دراسة أسلوبية أن نطرح سؤالاً قوامه هل الكتابة المسرحيّة أسهل من كتابة القصص أو أشدّ صعوبة منها؟ ولعلّ الإجابة على هذا السؤال تقفنا بوضوح على معرفة السبب في أن تحظى القصة – بحسب وصف أحمد نجيب – على نصيب الأسد من النتاج الأدبي المقدم للطّفل[3]. ولماذا نواجه مشكلة في قلّة النصوص المسرحيّة المقدّمة للطّفل نتيجة قلّة عدد

---

(1) إسماعيل، الأدب وفنونه، ص 183

(2) المرجع نفسه، ص 183 - 185

(3) نجيب، القصة في أدب الأطفال، ص 47

الكُتّاب المسرحيّين؛ إذ نجد بجانب كـل مائة كاتب قصة كاتباً مسرحيّاً واحداً[1] كما يقول عز الدين إسماعيل.

إنّ كلا اللونين يتطلّب نوعاً من المقدرة والاستعداد مختلفاً كُلّ الاختلاف عمّا يتطلّبه اللون الآخر، ومقدرة الكاتب على الكتابة الجيّدة في مجالات أخرى ليس من شأنها بالضرورة أن تجعله قادراً على الكتابة الجيّدة أو حتى الكتابة المعتدلة لمجالات الكتابة المسرحيّة، والكتابة المسرحيّة والكتابة القصصيّة على سبيل المثال لا يمكن أن تكونا موضوعاً للمقارنة التي تستند إلى أساس سليم[2]؛ وذلك بحكم طبيعة كُلّ منهما المميزة الواضحة، والقاصّ الجيّد ليس بالضرورة أن يكون كاتباً مسرحياً جيّداً. فموهبة كتابة القصة تتنافى وموهبة كتابة المسرحيّة على حد زعم بسفيلد[3].

وينسحب هذا الأمر على كاتب المسرحيّة الجيّد الذي يجد أنّ كتابة القصة الجيدة أمر صعب عليه؛ فالكتابة المسرحيّة تتميز عن الكتابة القصصية بفروق كثيرة لعلّ أبرزها أن الكتابة للمسرح فن يرتبط بوقت محدود لا يرتبط به كاتب القصة خصوصاً إذا ما وضع الكاتب في اعتباره أنّ المسرحيّة ستؤدى على خشبة المسرح، وهذا ما يحدث غالباً وهذا الأمر لا يدخل في حسابات كاتب القصة. كما أنَّ كاتب القصة يستطيع أن يطوّر شخصياته كما يحلو له وأن يناقش البواعث التي تدفعها كما يريد، في حين أنّ كاتب المسرحيّة لا يتمتع إلا بقدر ضئيل من الحرية.

إنّ على كاتب المسرحيّة المحافظة على تدفّق الفعل في مسرحيته دون توقف لعمل أي تعليق، وقد يكون بوسعنا أن نقول إنّ كتابة القصة هي عالم من السّرد، فالقاص يصف ما كان، أمّا المسرحي فهو يصف ما يحدث الآن، وعلى كُل شخصية في المسرحيّة أن تقدّم نفسها بنفسها، أمّا القاص فهو حاضر دائماً لشرح شخصياته وإلقاء الضوء عليها.

---

(1) اسماعيل، الأدب وفنونه، ص 184

(2) بسفيلد، روجر. م، فن الكاتب المسرحي، تر. دريني خشبة، مكتبة نهضة مصر، ط 1، 1964، ص 60.

(3) المرجع نفسه، ص 61.

والحوار عامل مهم – على ما رأينا وسنرى لاحقاً – في المسرحيّة، وهو يحتاج إلى الحركة التي تعيق خلق الجمال الناتج عن الوصف، والوصف نقيض الحركة فهو يحتاج إلى التأنّي والحركة تحتاج إلى السرعة والحيوية الدرامية. والمسرحيّة تكتب أساساً للتمثيل لا للقراءة، وقد تقرأ المسرحيّة أيضاً بوصفها أدباً جيّداً، وإذا كان للإمكانات الفنية للمسرح أثرها في اختيار المواقف والأحداث وعدد الأشخاص فإنّ هذا الارتباط بالمسرح يؤثّر في وضع المؤلف العمل في إطار فنّي خاص فهو يضع في ذهنه تصوراً للمسرح الذي ستمثّل فيه المسرحيّة وخصائصه البنائية.

ولا يعني ما سبق أنّ المسرحيّة يجب أن تُعرض على خشبة المسرح بالضرورة، بل ما تقتضيه كتابة مسرحيّة من اعتبارات أشرنا إليها بوضوح، ونود أن نقف على قضية غاية في الأهمّيّة، ما دمنا بصدد الحديث عن علاقة المسرحيّة بالمسرح فالمسرحيّات من هذا الجانب تقسم إلى ثلاثة أنواع: النّوع الأوّل هو المسرحيّات التي تصلح للعرض ولا تصلح للقراءة، والنوع الثاني هو المسرحيّات التي تصلح للقراءة ولا تصلح للعرض. ولكن هذا لا يمنع أن يكون هناك مسرحيّات تصلح للقراءة وتنجح فيما لو تمّ عرضها. وهذه بالضبط هي المسرحيّة التي نريد!

إنّ العرض على المسرح يعطي للمسرحيّة الحياة ويجسدها حقيقة أمام المتلقّي ولكنها مع الأسف لن يُكتب لها الخلود إذا لم تكن صالحة للقراءة. وكم من مسرحيّة لاقت نجاحاً عند عرضها لكنها فنيت واندثرت مع آخر عرض لها، أمّا المسرحيّة التي تكتب لتحفظ في رفوف الكتب فسوف تكون أدباً طيّباً، لكنه أدب ناقص مع أنّه ضَمِنَ الديمومة والبقاء، ولعلّ أفضل منه المسرحيّة التي تصلح لأن تكون أدباً، مع احتفاظها بإمكانية تجسيدها على المسرح؛ فتشكل تراثاً أدبياً خالداً ينتقل من جيل إلى جيل، وبين أيدينا مسرحيّات خلّدها التاريخ منذ العصر اليوناني إلى اليوم.

وهنا نقول إنّ مقياسنا الذي نزن به الأدب المسرحيّ هو أنّ المسرحيّة الجيدة التي تصلح للتمثيل، يجب أن تكون أدباً جيداً يصلح للقراءة، هي المسرحيّة التي

تكتب للتمثيل أمام جمهور من الناس ثم يلذُّ للقارئ قراءتها في مكتبه فتظـل باقيـة بكيانها لا أن تذهب وتبقى الانطباعات التي تركتها فقط.

2.6 المسرحيّة بين الموهبة والخلق

إنّ الكُتّاب المسرحيّين الذين خلّدوا أسماءهم في تاريخ التـأليف المسرحيّ وطبعوا النوع الإنساني بطابعهم كانوا عظماء في تفكيرهم وأصالة آرائهم، فقد كـان لديهم خيال واسع مميّز وعاطفة جيّاشة ورقّة بالغة وسعة أفق كبيرة وقدرة غريبـة في وضع أصابعهم على نبض النوع الإنساني وأوتار قلوب جماهير المتلقّين، وأهـمّ من هذا كلّه الذكاء الفطري الذي لا يمكن أن يُقاس بأيّة مقاييس، هذا الـذكاء الـذي لايرتبط بمستوى تعليمي ولا يبين إلا من خلال قدرة الكاتب علـى صـياغة عمـل مسرحي عظيم، ويحتاج الكاتب معه إلى المهارة والرغبة في الكتابة للمسرح.

فإذا ما توافرت كل هذه الأمور لا يبقى إلا الموهبة الفنية الحقيقية الكامنة في الفنان التي تمنحه المقدرة على التعبير عن الفعل المسرحيّ الذي يجب أن تقوم بـه المسرحيّة ذلك أنّ كتابة الحوار التمثيلي تحتاج إلى موهبة خاصة يـسمّيها بـسفيلد السليقة المسرحيّة[1].

ويصبح الحوار عندها وسيلة تتحرك بها كلّ المفردات نحو غايتها، فيكـشف عن الشّخصية وعن التجربة التي ستمرُّ بها الشّخصية[2]. وهذه السليقة التـي يـرى البعض أنّها تولد مع الإنسان لا بد أن تتهيأ لها الظروف المناسبة ليـصبح الكاتـب كاتباً ناجحاً[3]، وهو ما سمّيناه في موضع سابق الخبرة.

وقد تكون قوّة الملاحظة والذاكرة الحسنة جزءاً من عُدّة الكاتـب المـسرحيّ الضرورية ولا يخفى أنّ الذي يجعله فناناً ويمنحه مرتبته النهائيّة هو قدرته علـى الاختيار ومع هذه القدرة وجنباً إلى جنب معها، بل ربما أهم منها ذلك الذي يـسميه

---

(1) بسفيلد، فن الكاتب المسرحي، ص 72 وما بعدها.

(2) إسماعيل، قضايا الإنسان في الأدب المسرحي، ص 38

(3) بسفيلد، فن الكاتب المسرحي، ص 76

نيكول الطّاقة الإخبارية (The Informing Power)[1] التي يستطيع بواسطتها الإيحاء بالمغزى العظيم المليء بالمعاني في مشاهده، وفيما تنطق به شخصياته ، وعلى الكاتب الذي يريد الكتابة للطّفل أن يتزود فضلاً عن تمتعه بالأمور السالفة كلها، بما يعينه على التعامل مع الطّفل من علم في التربية وعلم النفس وعلم نفس الطّفولة وغيرها، وعندها يصبح كاتب أطفال عظيماً.

ويبقى هنا أن نقول إنّ السليقة المسرحيّة تثير حتماً مشكلة الخلق، فالمسرحيّة لون من ألوان النشاط الإنساني المبدع لا يُعرف إن كانت نشاطاً واعياً أم بدون وعي شعورياً أم لا شعوري . إنّها كما يقول روجر بسفيلد أشبه بشيء مألوف للمبدع محبّ إليه حتى يكاد يستحيل أن ينظر إليه نظرة الناقد المفكر [2]، وإنّ أحداً لن يستطيع تحليل السليقة الفنية التي تفصل بين الفن الجيّد والفن الرديء.

أمّا خلق المسرحيّة فنعني به باختصار طريقة صياغتها أو كتابتها من وجهة النظر الفنية، فهي الصياغة التي تشتمل على جميع الوسائل المتاحة للكاتب المسرحيّ للتعبير عن أفكاره ومنها الحدث والشخوص والحوار والصّراع...الخ، ويضعها في قالب فني أو موضوعي أو شكل من الأشكال المسرحيّة المعروفة.

3.6 الإطـــار المسرحيّ

إنّ الإطار المسرحيّ إطار ضيّق، وهو كذلك إطار مُحكم ، ومن هنا تأتي صعوبة الكتابة المسرحيّة، التي تحتاج إلى نضج فنّي خاص يتحقق برأي عز الدين إسماعيل[3] في مرحلة مزاولة الكتابة القصصية والكاتب عندما يُقدم على كتابة مسرحيّة فيلكون واعياً تماماً لحقيقة الجنس الأدبي الذي سيتعامل معه ، وخصوصيته. فالمسرحيّة قديما تنقسم إلى كوميديا وتراجيديا أو ملهاة ومأساة.

والمأساة هي أرقى النوعين وأصعبها كتابة وتعريفاً . وترجع أهمّيّتها إلى عالميتها وقدرتها على اجتذاب مشاهدين من شتّى الأعمار عبر التاريخ . وهي تولّد

---

(1) الأرديس، علم المسرحية، ص 29

(2) بسفيلد، فن الكاتب المسرحي، ص 77

(3) إسماعيل، الأدب وفنونه، 184

الإمتاع في نفوس المتلقّين رغم جديتها ومأساويتها وهذا التناقض القائم بين موت البطل أو معاناته و اندحاره والإحساس بالمتعة والراحة في نفس المتلقّي لا يزال محل تفيد علماء النفس والجمال والدراما [1]؛ إذ إنّ محاكاة الفعل المأساوي تثير عاطفتي الخوف والشفقة ممّا يؤدي إلى التطهير من هذين الانفعالين[2].

وقد اختلف النقاد طويلاً حول كيفية حدوث التطهير وظهرت تفسيرات كثيرة منها التفسير المقارن والنظرية السادية والنظرية الإحلالية والنظرية التعليمية، ولا مجال للحديث عنها جميعها هنا وتفسيرها غير أنّنا سنقف عند النظرية التعليمية في تفسير التطهير؛ لاتصالها بمجال دراستنا هنا فهذه النظرية يرى القائلون بها أنّ المتلقّي عندما يشاهد معاناة البطل المأسوي يتعلم عن طريق أحاسيس الخوف والشفقة التي أثارتها المسرحيّة أنّ انفعالات البطل الشرّير مهلكة، ومن ثم يتجنبها في حياته[3].

والإحساس بالمتعة مضافاً إليه الإحساس بالارتياح الذي يتولد في نفس المتلقّي مع تحقق عنصر التعليم عند إثارة أسئلة تطرح إشكاليات من مثل علاقة الإنسان بربه وبالعالم وبالآخرين من حوله ، وما هو الخير؟ وما هو الشر؟ والعذاب والمسؤولية وكيف يكون الإنسان حُر الإرادة ... وغيرها من الأسئلة المتعلقة بمعنى وجود الإنسان وطبيعته الأخلاقية وعلاقاته الاجتماعية هي في صميم أهداف المسرحيّة، وهنا نقف على أهمّيّتها في بناء شخصية الطّفل السوي الواعي.

المأساة محاكاة لفعل جاد، كامل ، له طول معيّن بلغة ذات إيقاع ولحن ونشيد ، وتتم هذه المحاكاة عن طريق أشخاص يفعلون، لا عن طريق السرد . فهي مجموعة من الأحداث الجادة المترابطة على أساس سببي ومعقول ومحتمل الوقوع، وتدور الأحداث فيها حول شخص مأزوم يصارع مصارعة إيجابية ضد قوى إلهية أو طبيعية أو اجتماعية أو نفسية وخلال ذلك يكون الجوّ حزيناً ، قد تلمع فيه ومضات

---

(1) حمادة، معجم المصطلحات الدرامية، ص 196و197

(2) المرجع نفسه، ص 72

(3) المرجع نفسه، ص 73

سريعة قليلة من الترويح الملهوي وتختتم عادة بنهاية كارثية تتمثل في موت بطل أ و هزيمته الساحقة[1].

والشخص المأزوم (الشخصية الرئيسة في المأساة) شخص ذو خُلُق عظيم ومركز مهم، وأسلوب المأساة في العادة يكون سليماً من حيث قواعد اللغة، وفيها فخامة في الأسلوب، وتترك في نفوسنا إحساساً بعظمة الإنسان، ولا تنتهي نهاية سعيدة، والصّراع فيها شديد العُمق[2].

أمّا الكوميديا فاسمها مشتق من كلمة كوموس وهي الأغنية المرحة التي كانت تردّها جماعة المُطربين، وهي أسلوب للتعبير عن التهكم والسخرية والهجاء، شخصياتها من واقع الحياة اليومية[3]. ويعرف الناس منذ أقدم العصور أنّ هناك نقطتين أصليتين تميزان بين هذين النوعين الأوّلى (المأساة) تعالج موضوعات الخصومة والشقاء وتستعمل فيها الشخصيات العظيمة، أمّا الثانية (الملهاة) فتعالج موضوعات أقل أهمية وتستخدم لذلك شخصيات أكثر وضاعةً وأسلوبها لطيف متواضع، والموضوعات التي كان كاتب الملهاة يجد فيها مادته هي الحوادث العائلية أو الشعبية المعتادة كما يتناول شعراء المأساة في مسرحيّاتهم مقاتل الملوك وانهيار الممالك العظيمة[4].

وقد نتج من تزاوج هذين النوعين نوع ثالث هو الملهاة المأسوية أو (المأسلهاة)[5]. وقد عُرف هذا الجنس المُهجّن ضمن الإنتاج الدرامي الإليزابيثي بإنجلترا وهذا النوع مزيج من عناصر مأسوية وأخرى ملهوية، ولكنها تنتهي نهاية سعيدة أي أنّ طابع الحدث المُعالج جدّي ويهدد البطل بوقوع كارثة غير أنّ الظروف تتحوّل تحوّلاً فاجئاً حتى تكون الخاتمة سعيدة وفي هذا النوع شخصيات عظيمة

---

(1) بولتون، تشريح المسرحية، ص 238

(2) المرجع نفسه، ص 239

(3) ديوكس، الدراما، ص 22، 23

(4) نيكول، علم المسرحية، ص 124، 125

(5) حمادة، معجم المصطلحات الدرامية، ص 259

وشخصيات متواضعة والتناقض بين الخير المحض والشر الخالص، وهزيمة الشرير، وانتصار البطل في اللحظة الأخيرة.

وقد يكون بوسعنا أن نقول هنا إنّ مسرحيّة الطّفل ليست مأساة ولا ملهاة إنّها شيء أقرب إلى هذا النوع الثالث. وقبل أن نشرع في تفصيل هذا الأمر لا بدّ من الحديث عن أمر مهم عرفه المسرح منذ القدم وكانت له أهمية بالغة في النظر إلى المسرحيّات وهو ما سُميّ بالوحدات الثلاث[1] (Three Unities)، أو (Three Units)[2] وهي:

1) وحدة الحدث وتشير إلى أن المأساة يجب أن تعالج حدثاً واحداً كاملاً في ذاته له طول معين، ويتميز بوجود بداية ومنتصف ونهاية.

2) وحدة الزمان أي يجب أن تقع أحداث المسرحيّة خلال دورة شمسية واحدة أو يمكن أن تتجاوز تلك الفترة قليلاً، وقد حددها بعض المفسرين بأربع وعشرين ساعة، وحددّها أخرون باثنتي عشرة ساعة.

3) وحدة المكان أي ينبغي أن تقع الأحداث في مكان واحد أو في أماكن بمدينة واحدة وكلٌّ ذلك يأتي متساوقاً مع طبيعة التمثيل وخشبة المسرح.

وعندما سادت الكلاسية الجديدة في بداية القرن السابع عشر، نظرت إلى الأعمال الإغريقية والرومانية القديمة كنماذج مثالية يجب أن تحُاكى للتمكُّن من كتابة نماذج أدبية عالية كالأقدمين فوضعوا للدراما شروطاً ومفاهيم رأوا أنّها ضرورات لازمة لبناء دراما جيّدة ، يتعلق بعضها بالمأساة وبعضها بالملهاة وبعضها قواعد عامة ينبغي توافرها:

1) المأساة ينبغي أن تستمد موضوعاتها من مشكلات الملوك والأمراء والحُكام ومن في طبقتهم الأرستقراطية . كما يجب أن تكون شخصياتها الرئيسة من الملوك والنبلاء و أفراد الطبقات العلّيا في المجتمع، وأن يسود أحداثها مناخ جاد حزين وأن تنتهي ما أمكن نهاية مؤسفة، وأن تُكتب شعراً بأسلوب رصين.

---

(1) حمادة، معجم المصطلحات الدرامية، ص 290

(2) نيكول، علم المسرحية، ص 14 من الاصطلاحات في نهاية الكتاب

2) الملهاة: وينبغي أن تستمد موضوعاتها من المشكلات الخاصة بـأفراد الطبقة الاجتماعية العامة. وأن تكون شخصياتها من أفراد تلك الطبقة كما يجب أن يسود أحداثها جوّ فكاهي مضحك وأن تنتهي ما أمكن نهاية سعيدة. وأن تكون لغتها المنظومة قريبة من لغة الحياة اليومية.

3) أمّا القواعد العامّة المطلوب توافرها فهي استيحاء الأعمال اليونانية والرومانية القديمة ومحاكاتها وعدم الخلط بين الجنسين الدراميين الأساسيين بل ينبغي أن ينفرد كل منهما بطابعه ووجوب الالتزام بالوحدات الثلاث، وأن تقع المسرحيّة في خمسة فصول مع سيادة خصائص أساسية في المسرحيّة مثل البساطة وجودة الصياغة اللغوية ووضوح الرؤية[1].

وتأسيساً على ماسبق نقول إنّ المسرحيّات التي ندرسها هنا ليس فيها مأساة واحدة وملهاة خالصة؛ بل هي مزيج من النوعين، إذ إنّ جميع المسرحيّات التزمت لغة فصحى بسيطة مناسبة للمتلقي المقصود زيادة على رزانتها وبعدها عن السوقية والابتذال، كما ساد المسرحيّات أجواء جادة إلى حد كبير، وعبّرت المسرحيّات عن مشكلة واحدة وحافظت على وحدة الحدث في الغالب، فالتحدي هو الحدث الرئيس في (الديك والدجاجة) والطمع هو الحدث في (الدب الطماع) والظلم في (الإجاص الذهبي) والخلافات العائلية في (عائلة الألوان) والبحث عن الصداقة في (جنّة الأصدقاء) ومع أنّ مسرحيّة (رسالة من المريخ) قد خلطت بين حدثين هما التلوّث والحروب، فقد ساد الموضوع الأوّل في البداية، ثم طغى الموضوع الثاني في بقية المسرحيّة.

واستمدت بعض المسرحيّات أفكارها من موضوعات تاريخيّة، مثل (الإجاص الذهبي) و(جنة الأصدقاء)، و(جوهرة الأميرة) و(ميثو ومارد الغابة) و(أصدقاء الشمس) كما رأينا فيها شخصيات من الملوك والأمراء والوزراء والولاة والقادة وغيرهم.

ونجد مسرحيّة واحدة شعرية هي مسرحيّة (جنة الأصدقاء) وفي هذا انتصار للكلاسية التي رأت أنّ المسرحيّات الجادة يجب أن تصاغ شعراً. والتزمت مسرحيّة

---

(1) نيكول، علم المسرحية، ص 50 وما بعدها

(الديك والدجاجة) و (الدب الطماع) و (الكنز) و (الحقيبة الملعونة) و (الإجاص الذهبي) و (أصدقاء الشمس)، بالوحدات الثلاث إلى حدٍ بعيد فحافظت علـى وحـدة الحـدث ووحدة الزمان ووحدة المكان إلى حد ما.

ونرى في بقية المسرحيّات انتصاراً للرومانسية في تحطيم الوحدات الـثلاث بل كل القواعد الكلاسية الجديدة فـ مسرحيّة (جوهرة الأميرة) تنتقل إلى أمكنة متعددة في أوقات مختلفة وتقدم أحداثاً عديدة وكذلك مسرحيّة (رسالة من المريخ) التي تنتقل من كوكب الأرض نفسه إلى المريخ، وسادَ في المسرحيّات الأسلوب الـذي يـسمح باستعمال كلمات الحياة اليومية كما في مسرحيّة (ميشو ومارد الغابـة)، ومـسرحيّة (رسالة من المريخ)، وخلطت جميع المسرحيّات بين المأساة والملهاة فانتهت جميعها نهاية سعيدة فالديك المغرور اعتذر للدجاجة والدبُّ انتصر للخير وعاد إلى أصدقائه وساد الوئام عائلة الألوان ، وثبّت درويش براءته، وقبل عفيف مـساعدة جيرانـه ، وحصل الفتى المتوسط على الجوهرة وسقط المطر على الغابة العطشى، وكـسب الأمير سيف صداقة الأطفال.

وتهكّت الشخصيات البسيطة بمصير السادة النبلاء فها هي المـرأة تهـزم الوالي وقائد الحرس،وها هو الملك يبكي بين يدي درويش ، والأميرة تقدّم جـوهرة تاجها للفتى المتوسط، والطّفلة فضة تحكم على خمبوب ، والملك يعترف بصدق أبناء العامة وولائهم والأمير سيف يسعى جاهداً لصداقتهم.

ونجد في المسرحيّات سيادة المذهب الواقعي من تصوير حي للخلافات بـين الأخوة، وانتشار الظلم ، والظواهر الاجتماعية السلبية كالطّمع، وقلّة عمل الخير التي تسبب عدم نزول المطر، ومعاناة الفرد من العجز وحاجته إلى التكافل الاجتمـاعي، والصّراع الطبقي،وكذلك التنافس بين الجنسين والرغبة في الـسيطرة، والغـرور والتلوث والحروب ووقوف العلّم في وجه الخرافة... الخ.

ولعلّ ما يؤكّد سيادة المذهب الواقعي في المسرحيّات الموجّهة للطّفل قلّة عدد الحوادث مع إيجاد حركة دائمة ومستمرة ومركّزة ،وعدم ميل المؤلفين إلـى بنـاء ذروات ومفاجآت وحيل مسرحيّة، والاهتمام بتصوير الشخصيات عن طريق تأكيـد المشاكل ودوافعها بمعنى تفسير سلوكات الشخصية في ضوء القـوى الاجتماعيـة

الخالقة لهلة برر لنا سلوك درويش وعفيف والأمير سيف ووالده وطلال والدب الطماع.

وكان البطل في كثير من المسرحيّات من عامة الشعب فعفيف صياد عاجز ودرويش إنسان بسيط والفتى المتوسط ابن فلاح عادي والأطفال الذين وجدوا الكنز من أبناء العامة وطلال كذلك، وكندة حفيدة مزارع متواضع وعائلة الألوان عائلة بسيطة.

وتعاملت موضوعات المسرحيّات مع التصادمات الاقتصادية والكدح الاجتماعي والمشكلات ذات الطبيعة المجتمعية، كما في (الإجاص) وجوهرة الأمير فالحافز عند الفتى المتوسط هو الفقر وعند عفيف هو الكبر والفقر وعند درويش أيضاً، وعند كندة الرغبة في مجتمع نظيف آمن، وعند المرأة في (أصدقاء الشمس) التخلص من الظلم ومشكلة الدجاجة تتعلق بالجنس ومشكلة (عائلة الألوان) مشكلة واقع اجتماعي وأسري مفكك.

ورأينا في مسرحيّة (رسالة من المريخ) سمة واقعية تمثلت في استخدام لغة مكوّنة من عبارات الحياة اليومية المعبرة، المستمدة من بيئة المؤلف وغير الخاضعة لقواعد اللغة في بعض الأحيان ولم نرَ الشعر ظاهرة في المسرحيّات وإن لجأ بعض المؤلفين إلى إيراد بعض الأغاني في المسرحيّات في المقدمة والخاتمة أو في إحداهما مع غياب النبرة الخطابية والمناجاة الفردية والخطب الانفعالية والصور البيانية المسرفة في شاعريتها.

وأخيراً فقد برزت الرمزية في مسرحيّة (أصدقاء الشمس) بشكل لافت عبر إشارات واضحة معبرة كالظلام والكهف والغول والشمس والنار والقفل واللصوص. إضافة إلى ما مثله أسلوب الأنسنة من رمزية خاصة بالأطفال تثير خيالهم بما فيها من إسقاطات على الواقع، ومع هذا فليس بوسعنا أن نصف مسرحيّات الطّفل بأنّها كلاسية أو رومانسية أو واقعية أو تاريخية أو رمزية أو غير ذلك، إنّها ببساطة مسرحيّات للطّفل ذات خصوصية معينة استمدت خصوصيتها من خصوصية متلقيها.

4.6 هيكــل المسرحيّة وتوجيهات المــؤلف :

تقسّم المسرحيّة إلى وحدات أساسية تسمى الفصول ، والفصل يمكن تقــسيمه كفعل بنائي إلى وحدات بنائية صغيرة يسمى كُلٌّ منها مشهداً أو منظراً ، ولقــد درج العُرف اليوناني على تقسيم المسرحيّة إلى خمسة فصول تميّز بينها أناشيد جماعيــة فأصبح هذا العُرف تقليداً وله تأثير القانون في عصر النهضة ، تبنّــاه الــدراميون الفرنسيون مثلهم فعل زملاؤهم في العصر الإليزابيثي فــي إنجلتــرا علــى أنّ إبراهيم حمادة يرى أنّ هذا التقسيم هو من صُنع النُّسَّاخ وليس من عمــل الكاتــب المسرحيّ[1].

وظهرت محاولات في القرن التاسع عشر على يد إبسن وتــشيخوف لبنــاء مسرحيّات من أربعة فصول [2]. غير أنّ سرعان ما فُضّلت المسرحيّة ذات الفصول الثلاثة؛ لأنّ المتفرّج لم يعد يطيق صبراً على رؤية مسرحيّة من خمسة فصول فــي الصياغة التقليدية ، وعلى هذا خُصّص الفصل الأول للتقديم وتــصعيد الأحــداث ، والثاني للصراع والذروة والثالث للحدث الهابط والحل [3]. وفي القرن نفسه (التاسع عشر) ابتدع شكل درامي قصير هو المسرحيّة ذات الفصل الواحد على أنَّ أغلبيــة المسرحيّات الحديثة تتكــوّن مــن ثلاثة فصول أو فصلين[4] وهناك اتجاه آخــر يرمي إلى إلغاء هذا البناء التقليدي والاستعاضة عنه بتقسيم العمــل الــدرامي إلــى مناظر أو أجزاء.

وإذا كانت مسرحيّة الفصل الواحد هي أكثر المسرحيّات مناسبة للأطفال، فإنّ من الضرورة بمكان أن نتناول هنا -قبل الشروع بدراسة المسرحيّات- مفهــومي المنظر والمشهد بعد أن تحدثنا عن الفصل لكثرة دوران هذه المصطلحات الثلاثة في المسرحيّات المعُدَّة للكبار وللصغار على حدٍ سواء، فالمنظر على ما أرى مــصطلح يرتبط بالديكور وهذه حقيقة لا يدركها مع الأسف الكثيرون من كُتّاب المسرح.

---

(1) حمادة، معجم المصطلحات الدرامية، ص 178

(2) رشدي، نظرية الدراما، ص 151

(3) إسماعيل، المسرح وقضايا الوطن العربي، ص 18

(4) حمادة، معجم المصطلحات، ص 178

فالمنظر المسرحيّ هو المجموعة الديكورية المقامة فوق خشبة المسرح التي يتحدد بها الزمان والمكان اللذان تقع فيهما الأحداث المسرحيّة أو قد توحي بشيء معين سواء كان حسياً أو معنوياً وترتبط لفظة منظر بحاسّة النظر التي ستنتقل من مكان إلى مكان بكل ما للمكان من خصوصية، وإذا كان يعقوب صنّوع وهو من رَوّاد المسرح العربيّ قد استعمل لفظة (منظر) للدلالة على ما سماه مارون النقاش رائد المسرح العربيّ الأوّل (جزءاً) فقد شاعت فيما بعد كلمة مشهد وهي الأفضل؛ كي تنفرد لفظة منظر بالدلالة الديكورية[1].

أمّا لفظة مشهد فمن الممكن أن تطلق على القطعة الديكورية التي سميناها في الفقرة السابقة (المنظر) أو على مكانية الوقائع فإنّ شيوع هذه اللفظة للدلالة على الوحدات المكوّنة للفصل حسبما تقتضيه متطلّبات الأحداث مع العلم أنّ الدراما الكلاسيكية الفرنسية كانت تحدد بداية المشهد ونهايته بدخول شخصية إلى الموقف المعروض أو خروجها منه ومجاراة لهذا التفسير قد يُطلق المشهد على موقف أو أكثر في الفصل الواحد.

وبوسعنا هنا أن نقول إنّ المسرحيّة المقدّمة للطّفل إذا كان الفصل التقليدي يؤدي في نحو ساعة، يجب أن تقع في فصل واحد فقط أو أن يقسّم المؤلف المسرحيّة إلى فصول صغيرة (اثنين أو ثلاثة) ويكون عدد المناظر مرتبطاً بتغيير مكان الحدث الذي يتطلب تغييراً في التفاصيل والديكور، أمّا المشاهد فهي مكوّنات الفصل التي تحدّدها المواقف والأحداث، ونستعرض هنا مسرحيّاتنا استناداً لهذا التحديد.

ونبدأ مع مسرحيّة (الديك والدجاجة) التي كتب مؤلّفها في العنوان (مسرحيّة للأطفال من مشهد واحد) وهي تسمية قريبة جداً من الواقع فالمؤلف لم ير؛ لقصرها أنّها تستحق أن يُسمى فصلاً فلم يذكر كلمة فصل ولم يذكر كلمة منظر، وهذا له ما يبرره لأنّ الديكور فيها لم يتغير، ولم يولِ الكاتب عنايته لوصفه، فاكتفى بالقول:

---

(1) غنيم، عبدالحميد، صنّوع رائد المسرح المصري، 1966، الدار القومية للطباعة والنشر، ط 1، ص 52

(ديك ودجاجة وفي الخلفية حظيرة مفردات المكان تعبّر عن ذلك ، والديكور بسيط)[1] وهذا الأمر يتيح للمخرج تجسيد المسرحيّة بسهولة ممّا يجعل عرضها على خشبة المسرح أمراً سهلاً.

ومسرحيّة (بيت الأسماك) تدور أحداثها في قاع البحر سمّتها المؤلفة (مسرحيّة للأطفال) وقسمتها إلى مشهدين هما في الحقيقة منظران ، ورغم أنّ الأحداث تدور في المكان نفسه فإنّ المنظر يتغير في المشهد الثاني بظهور البيت الذي تبنيه الأسماك في الزمن الفني الواقع بين المشهدين الذي استخدمت فيه المؤلفة تقنية الحذف ما أوحى بمرور زمن.

أمّا التوجيهات التي تقدّمها المؤلفة للمنظر فهي مقتضبة تقول فيها : (المسرح في قاع البحر تظهر فيه أسماك "يمكن تعليقها من السقف ويمكن تحريكها أحياناً بحيث تبدو سابحة، "وعلى الأرض سفينة محطمة قديمة وشُعب مرجانية ونباتات بحرية)[2] وفي المشهد الثاني تقول : (المكان نفسه ويظهر في جانب المسرح بيت جميل ذو شكل انسيابي وله ثلاث نوافذ ومزركش بالأصداف البحرية بينما تختفي السفينة وبعض الشُعب المرجانية)[3].

ونجد ذكر كلمة فصل في مسرحيّة أصدقاء الشمس فيقول (مسرحيّة للأطفال من فصل واحد) وهي تسمية صائبة لكنه يقّسم المسرحيّة إلى ثلاثة مناظر لم يقدّم فيها ما يوحي بتغير المكان ولم يوجّه عنايته أصلاً إلى وصف المكان أو تحديد الديكور المطلوب.

ولا يذكر مؤلف مسرحيّة (جنة الأصدقاء) الفصل؛ بل يقسّم مسرحيته إلى تسعة مشاهد، ولا يذكر كلمة منظر مع أنّنا نستطيع تحديد خمسة أماكن تدور فيها الأحداث ويتنقل الكاتب بينها دون انتظام وهو لا يوجّه عنايته إلى وصف المناظر فنرى في المشهد الأوّل : (في ديوان القصر الملكي الكبير يجلس الملك على كرسي

(1) معوّض، مسرحية الديك والدجاجة، ص 4 .

(2) عطاالله، مسرحية بيت الأسماك، ص 4

(3) المصدر نفسه، ص 29

العـــــرش وتجلس على يمينه زوجتـــــه الملكة وعن يساره ابنه الأمير سيف)[1].

وفي المشهد الثاني ننتقل مع الأحداث لنكتشف أنّنا في غرفة نوم الأمير سيف: (يبدو الأمير سيف مستنداً بظهره إلى ظهر سريره ومحدقاً بعينيه في الفــراغ ...)[2]، ثـم ننتقل في المشهد الثالث إلى أحد الشوارع المشهد الثالث، في أحد شوارع المملكة يتجمع الأولاد حول طفل)[3] ونعود في المشهدين الرابع والخـامس إلــى ديــوان القصر الكبير وكرسي العرش وننتقل في المشهد السادس إلى شارع آخر: (يجتمــع الأولاد في شارع كبير مليء بالأشجار على جانبيه)[4] ونعود مرّة أخرى في المشهد السابع إلى الديوان وكرسي العرش و الملكة تجلس إلى جوار الملك. وكذلك المـشهد الثامن. أمّا في المشهد الأخير فيحملنا المؤلف إلى (صحراء واسـعة عنـد حـدود المملكة)[5]، وهنا نرى المؤلفة تتنقل بحرّية في الأماكن ، ما أتاح لها عرض الفكرة بوضوح دون مراعاة للقيود التي تفرضها طبيعة النوع الذي تتعامل معه.

ولا شكَّ أنّ هذه المسرحيّة التي تدور أحداثها في خمسة أماكن مختلفــة بمــا يتطلّب ذلك من تغير كبير في الديكور إذ جعلتها المؤلفة في خمسة منــاظر مـضافاً إلى ذلك التنقل والعودة بسرعة في تسعة مشاهد يُلقي هذا الأمر على عاتق المخرج الذي سيتصدى لإنجاز المسرحيّة عملاً فنياً مهمة صعبة إلا أن يلجأ المخرج إلــى ديكور بسيط جداً يُفسد جماليات المكان المقصود ، مما أفقد هذه المـسرحيّة مزيــة صلاحيتها للعرض أو جعل من هذه المهمة أمراً صعباً.

وتدور أحداث مسرحيّة (الإجاص الذهبي) في مكانين هما القصر والــسجن ويبدو المؤلف مهتماً نوعاً ما بالتفاصيل فيحدد في بدايتها أنّها مسرحيّة للأطفال مــن فصل واحد للمرحلة العمرية الثالثة والرابعة ويقصد بها السنوات من (9 ،12) ومن (12 ،15) ويقسّم المؤلف المسرحيّة إلى ثلاثة مشاهد ورغم أنّ المنظر يتغير فــي

---

(1) نمير، مسرحية جنّة الأصدقاء، ص 4

(2) المصدر نفسه، ص 12

(3) المصدر نفسه، ص 20

(4) المصدر نفسه، ص 42

(5) المصدر نفسه، ص 72

المشهد الثاني إلا أنّ المؤلف لا يذكر كلمة منظر فنرى في المشهد الأول وصفاً للمنظر بقوله: (المكان: القاعة الملكية. الملك على كرسي المملكة وحوله بطانة الحكم والحاشية...)[1]. وعندما ينتقل إلى المشهد الثاني يقول: (المكان السجن... وراء القضبان في زنزانة الحارس يجلس إلى طاولة خشبية)[2]. وعندما ننتقل إلى المشهد الثالث يعود إلى نفس الوصف الذي ذكره في المشهد الأول. هذا التناقض بين المكانين يقف الطّفل على التفاوت الطبقي الذي يشكّل سمة بارزة في شتّى الأزمان للمجتمعات البشرية كلها.

وأحسب هنا أنّ وقوع المسرحيّة في ثلاثة مشاهد وفصل واحد أمر منطقي، مع تغيّر المنظر مرتين الأولى بالانتقال من القاعة الملكية إلى السجن والثانية بالانتقال من السجن إلى القاعة الملكية. وهو أمر معقول نسبياً لولا سرعة الانتقال الذي يَفرضه قِصَر المشهد الثاني، وهو ما يجعل من الصعب -وليس من المستحيل- عرضها على المسرح.

ومسرحيّة (سلّة الخير) هي مسرحيّة للأطفال من (9-12) سنة كما كتب في الصفحة الأولى، ومع أنّها تقع في ثمانية مشاهد دون ذكر لكلمة (فصل) فيها، فإنّ المسرحيّة تدور أحداثها في مكان واحد أي أنّها تشتمل على منظر واحد، ومع ما يعطيه هذا الأمر من مزية للمسرحيّة حين يُراد تحويلها إلى عمل فني، إلا أنّنا نرى فيها اجتهاداً من المؤلف في وصف تفاصيل المكان في نحو صفحتين يبدأ المؤلف الوصف بقوله:

(الزمان: منتصف ليلة صيف جميلة.

المكان: شاطئ بحر... يظهر في الأفق امتداد صفحة الماء البرّاق بسبب ضوء القمر، كما يظهر في طرف من أطراف الفضاء المسرحيّ جانب من ميناء صغير.....)[3]. ويُسهب المؤلف في وصف المكان والقوارب الموجودة فيه وأدوات الصيد من شباك ومجاديف وكوخ عفيف وتفاصيل كثيرة وزورق عفيف والبيوت

---

(1) موصللي، مسرحية الإجاص الذهبي، ص 23

(2) المصدر نفسه، ص 30

(3) العواني، مسرحية سلّة الخير، ص 83 - وما بعدها

المحيطة. والإضاءة والصوت ووصف للشخصية (عفيف)حتى يبدأ الحوار . وكُلٌّ هذا يساعد في إيصال الفكرة للمتلقي الطّفل؛ لأنّ المكان يحمل دلالات متعددة وفيه من اللغات غير الكلامية ما يفيض بالإيحاءات المقصودة.

وتظلّ الأحداث تجري في ثمانية مشاهد في نفس المكان مع توجيه المؤلف باستخدام تقنيات الإضاءة والموسيقى والألوان طوال المسرحيّة وهو أمر ميسور للمخرج في المسارح المجهزة بتقيات الصوت والإضاءَة الملوّنة . مما يجعل تحققها أمراً سهلاً.

ويحدد مؤلف مسرحيّة (الحقيبة الملعونة)الفئة المستهدفة بـ المسرحيّة بقوله (للأطفال من "9 -12" سنة) وهي مسرحيّة تقع في فصل واحد ومشهد واحد رغم أنّه لا يذكر كلتا اللفظتين ويذكر كلمة منظر في بداية المسرحيّة بقوله: المنظر(العام ساحة عريضة في حي تغلب عليه سمات العراقة والتراث يزين الساحة عدة منازل تراثية .... أعمدة كهربائية قديمة أشجار لافتة)[1] ويكون هنا للقارئ الحرية في تصوّر تفاصيل العراقة والتراث.

ويستخدم المؤلف تقنية الإظلام والإضاءة عدة مّرات في المسرحيّة للإيحاء بمرور الوقت رغم أنّ الوقت يظلُّ مبهماً. وهذا أمر يزيد من سهولة تحققها عملاً فنياً.

ونرى ثلاث مسرحيّات تقوم فكرتها على مبدأ الرحلة والانتقال بالمكان بصورة مستمرة خلافاً لمقتضيات المسرحيّة التي تتطلب تحديداً للمكان، فـ مسرحيّة (الدُّبّ الطمّاع) تقع في سبعة مشاهد ولم يذكر فيها كلمة (فصل) والمشهد الأوّل ليس فيه تحديد للمكان ويكتفي المؤلف بقوله : (تهيئة المناخ الملائم لعرض المسرحيّة) ويشتمل هذا المشهد على فريق يغني أغنية الافتتاح مع حركات راقصة دون حوار. وفي المشهد الثاني ودون أن يذكر المؤلف كلمة منظر يحدد المكان بقوله:

(طريق سهلي أخضر .... وفي العمق أشجار جميلة خضراء)[2] وينقلنا في المشهد الثالث أمام (شجرة تفاح جميلة مليئة بثمار التفاح الحمراء)[3]وتظل الأحداث في المشهد الرابع والخامس والسادس في نفس المكان مع حدوث تغير في شكل شجرة التفاح، إلى

(1) الخواجا، مسرحية الحقيبة الملعونة، ص 209

(2) الهاشمي، مسرحية الدب الطماع، ص 159

(3) المصدر نفسه، ص 162

أن ينتقل بنا المؤلف في المشهد السابع (الأخير) إلى: (موقع آخر في الغابة، بعض الصخور وصناديق تفاح مليئة)[1] وكل ذلك دون اهتمام بتفاصيل المكان ما يعطي المُخرج الحرية في التشكيل والإيحاء بما يراه مناسباً.

وفي مسرحيّة (جوهرة الأميرة) هناك الرحلة المتكررة ثلاث مرات عبر أحد عشر مشهداً، ودون ذكر كلمة فصل أو منظر يبدأ المشهد الأوّل في غرفة (أفراد أسرة البستاني في الغرفة)[2] ثم ينتقل المشهد الثاني إلى البستان أمام دالية العنب. والمشهد الثالث في البّرية والمشهد الرابع في القصر أمام الملك الذي يجلس على كرسي العرش وحوله الوزراء. ونعود في المشهد الخامس إلى بيت الفلاح وفي السادس في البرية رغم أنّ المؤلف ربّما نسي أنّه يكتب مسرحيّة فجعل الفتى الصغير ينتقل من الغرفة إلى البستان دون فاصل مشهدي. ويدخل في المشهد السابع إلى قصر الملك.

ونعود في المشهد الثامن إلى الغرفة ودون فاصل أيضاً ينتقل الفتى المتوسط إلى البستان أمام شجرة النخيل ونراهُ في المشهد التاسع في البّرية، ويكون في المشهد العاشر في القصر، على أن ينتقل في المشهد الحادي عشر (الأخير) إلى غرفة في القصر، ومنها ينزل إلى الشارع ثم يعود إلى الغرفة ثم ينتقل إلى القصر كل هذا في مشهد واحد إذ ينقل المؤلف الشاب من الغرفة إلى الشارع بكلمة (يهرع إليها) ويعيده إلى الغرفة بقوله (في الغرفة) ثم يأتي إليه حارس يدعوه للمثول أمام الملك فيقول: (يمشي مع الحارس) و (ينحني أمام الجميع)، وهذا انتقال مكاني دون إشارة إلى ذلك. مما يجعل من المشهد الأخير أربعة مشاهد في ثلاثة مناظر (الغرفة – الشارع – الغرفة – القصر)

وليس عندي شك بأنّ مؤلف المسرحيّة قد كتب قصة لولا أنّه جعل السّرد حواراً. فهو متأثر كثيراً بكتابة القصة وبدا ذلك واضحاً من اختلاف المناظر بسرعة

---

(1) الهاشمي، مسرحية الدب الطماع، ص 179

(2) قرانيا، مسرحية جوهرة الأميرة، ص 119

ودون إشارة أحياناً، ويضاف إلى هذا الأمر اختلاف الأماكن عن بعضها كلياً فهناك فرق ولا شكّ بين الغرفة في بيت الفلاّح والبستان والبّرية والقصر ، وغرفة القصر والشارع وهذا ما يجعل من إمكانية تجسيدها أمراً يكاد يكون مستحيلاً .

ونرى في مسرحيّة الغابة تقسيماً طريفاً يذكّرنا بالمسرحيّات اليونانيّة القديمة حيث قسّمها المؤلف تقسيماً طريفاً إلى خمسة فصول هي في الواقع خمسة مناظر في خمسة مشاهد . فالمسرحيّة بمجملها وإن سميت أقسامها فصولاً فهي فصول قصيرة تكاد تشكّل فصلاً واحداً طويلاً ويتغيّر المنظر في كُلّ فصل ؛ فالفصل الأوّل : في الغابة حيث تبدو مظاهر الجفاف على الأوراق المتساقطة وعلى الأشجار ويظهر مجرى جدول صغير وقد جفّ تماماً)[1] .

وبعد ستارٍ ننتقل إلى جزء من غابة خضراء فيها الكثير من الأزهار والعصافير)[2] ونصل في الفصل الثالث إلى : منبع الجدول الجافّ حيث توجد بعض الصخور ومجموعة من الأزهار الملوّنة على إحدى ضفتي الجدول)[3] .

ويقودنا الفصل الرابع إلى قمة الجبل حيث تظهر بعض الغيوم المتجمعة عند أعلى القمّة)[4] ونعود في الفصل الخامس إلى الغابة حيث تنتشر الخضرة في كل مكان ويظهر مجرى الجدول الصغير وقد امتلأ بالماء)[5] . وهذه الفصول الخمسة، وإن كانت تدور جميعها في غابة واحدة إلا انّ لكلّ منها خصوصيته التي تنبع من الدلالة المراد الإيحاء بها ، مما يجعل هذه المسرحيّة تقع في خمسة مناظر مختلفة تحتاج إلى مهارة تقنية عالية، لتجسيدها .

وتمثّل مسرحيّة الكنز نموذجاً سهلاً في التقسيم حيث تقسم المسرحيّة الخشبة إلى قسمين يمثّل أحدهما حديقة ويمثل القسم الثاني في الوقت نفسه داخل الكهف ودون أن نرى فصولاً ولا مشاهد ندخل في المسرحيّة بقول المؤلف : (المنظر الخلفي

---

(1) الحريري، مسرحية الغابة العطشى ، ص 3

(2) المصدر نفسه، ص 25

(3) المصدر نفسه، ص 43

(4) المصدر نفسه، ص 61

(5) المصدر نفسه، ص 79

يوحي ببعض ملامح الوطن : حديقة صغيرة مجموعة منازل بحيرة أو نهر ... أو مصنع)[1]. ثم تنقلنا الأحداث في المسرحيّة إلى الجزء الثاني من المسرح عندما يدخل الأطفال الكهف ونعود ثانية إلى القسم الأول في النهاية عند تمثيل المحاكمة.

ويضع مؤلّف مسرحيّة ميشو ومارد الغابة) مسرحيته في قسمين وهي تسمية فردية يمكن الاستعاضة عن ذلك بالفصل . ويشرع في بداية القسم الأول في وصف المكان مستفيداً من الأسطورة التي نقل عنها – كما ذكرنا في موضع سابق – ويعنى المؤلف فالحديث عن تفاصيل المكان الذي هو ساحة فيها أشجار ومعبد ونباتات وصخور وسياج خشبي وتدور الأحداث في هذا المكان ، إلى أن تذهب شمخة مع الصياد للبحث عن كيدو، وهنا يلجأ المؤلف إلى حيلة طريفة دون أن يغيّر الديكور والمنظر فيجعل الرحلة ليلاً وتُطفأ الأنوار ونراهُ يقول:

(يتجولان: ينزلان إلى الصالة أمام الجمهور يحلّ الليل... يضاء الركن الأمامي الأيسر على صخرة ينام داخلها كيدو، يُسمع صوت صرير ، تبدأ الصخرة بالانفلاق ويظهر كيدو وهو يبعد شطريها بساعده)[2] والمؤلف هنا احتفظ بالمنظر بالاعتماد على تقنية الإظلام واستغلال جزء صغير من المسرح لتصوير مشهد قصير.

أمّا في القسم الثاني فتنتقل الأحداث إلى الغابة لمواجهة خمبوب وهنا (تتم تغييرات بسيطة في الديكور بحيث يبدو المنظر غابة من أشجار الزيتون، شجرة أرز كبيرة، بئر للزيت، جانب من جدار متهدم ، جذع شجرة مقطوعة على الأرض ، سياج....)[3]. وفي هذا المكان تنتهي أحداث المسرحيّة دون العودة إلى المنظر الأول وهنا نجد اهتماماً من المؤلف بالإمكانات الفنية ، واعتبارات المسرح وتفكيراً منطقياً في تحديد المناظر.

وتحملنا مسرحيّة رسالة من المريخ) من خلال ثلاثة فصول – وهذا تقسيم تقليدي حديث – فهو يقسم المسرحيّة إلى فصول وفي الأول منها مشهد واحد وفي الثاني والثالث مشهدان . مما يعني أنَّ المسرحيّة تقع في خمسة مشاهد ، وينطلق

---

(1) الخواجا، مسرحية الكنز، ص 187

(2) قلعجي، مسرحية ميشو ومارد الغابة، ص 58

(3) المصدر نفسه، ص 66

المشهد الأوّل من الفصل الأوّل من المسرحيّة من منظر يسميه المؤلّف (الديكور) وهي تسمية معبّرة بدقة عن المنظر: (سهل، ساقية أشجار نخيل، وفي العمق تظهر ملامح مدينة)[1].

وفي الفصل الثاني الذي يقع في مشهدين ننتقل إلى منظر غريب إذ تجري الأحداث على سطح كوب المرّيخ يُصمم على شكل سهل مغطى بفوهات بركانية، ثلاث تلال تحصر بينها وادياً، جبل بركاني ضخم، عليه قبعة جليدية، الخلفية ستائر مشدودة مرسوم عليها نجوم، مذنّ بات وشُهُب، يميل لون الأشياء كلّها إلى اللون الأحمر "الصدأ")[2] وفي المشهد الثاني منه يحدث تغير بسيط على الديكور بإضافة طاولة ومقاعد.

ونعود في الفصل الثالث إلى المنظر في الفصل الأوّل وفي المشهد الأوّل يكون الجوّ ليلا بالإضاءة القليلة التي يحددها المؤلف وفي المشهد الثاني منه يتحول إلى نهار. ولا بدّ من الإشارة هنا إلى أنّ المؤلف واعٍ للمصطلحات التي حددناها في بداية هذا الموضع فقسّم المسرحيّة إلى فصول ووضع في الفصول مشاهد. وراعى المناظر وإن سمّاها الديكور فهو أعطى المعنى نفسه، مع إمكانية تجسيد هذه المسرحيّة على الخشبة ببذل جهد معقول من لدن المخرج وفريقه.

أمّا المسرحيّة التي يجدر بنا الوقوف عندها ونحن نختم هذا الموضع من الدراسة فهي مسرحيّة (عائلة الألوان)؛ لما نجد فيها من فهم المؤلف لدوره في المسرحيّة، وعنايته الفائقة بتشكيل الفراغ المسرحيّ، بما يعبّر عن حرفية عالية وإدراك ناضج لأهمية اللغات المسرحيّة غير الكلامية فهو وإن لم يقسّم مسرحيّته إلى فصول ولا إلى مشاهد، فإنّه يضع كلمة منظر منذ البداية أوّل كلمة في المسرحيّة.

(1) عبيد، مسرحية رسالة من المريخ، ص 5

(2) المصدر نفسه، ص 39

المنظر عبارة عن ساحة نصف دائرية تحيط بها بيوت الألوان)[1]. ويكون قبلها قد حدد أعمار الشخصيات وأكّد على الالتزام بالألوان المقترحة والحوار الحركي الذي هو جزء من تفكيره في البناء.

ويستغرق المؤلف ثلاث صفحات في وصف التشكيل المسرحي الذي ملأ به الفراغ تماماً بتفاصيل من شخصيات إنسانية وحيوانية ونباتية، وإضاءةَ وموسيقى وألوان معبّرة وحركة تسبق الحوار، وإذا كان الحوار عنده يبدأ في الصفحة الرابعة فإنّ سياق الأحداث عنده يظلُّ متصلاً دون انقطاع مع استخدامه تقنية الإظلام للإيحاء بمرور وقت غير محدد لكنّه غير طويل على أي حال إلى أن تنتهي المسرحيّة.

ولا شكَّ أنّ هذه المسرحيّة عندما تجد مخرجاً يتصدى لإخراجها فإنّها ستواجه نوعين من المخرجين الأول منهما مخرج لن يكون صاحب رؤية فنّيّة واسعة فالمؤلف تجاوز كل حدود صلاحياته ككاتب وحدد كل التفاصيل الدقيقة مسبقاً، وما على المخرج سوى تنفيذ رؤيته. ومخرج آخر لن يرضى بهذا التصوّر الدقيق إذا كان صاحب رؤية فنية يريد من خلالها التعبير عن فكرة المسرحيّة من وجهة نظر خاصة به.

وبعدُ، فإنّ هذا العرض لهياكل المسرحيّات وقفنا على حقيقة مهمة مفادها عدم استقرار أعراف وقواعد وقوانين لبناء مسرحيّة الطّفل العربيّ فرأينا كُلّ مؤلف يضع الهيكل الذي يراه مناسباً حسب اجتهاده الشخصي، ونؤكد هنا أنّ فهم المؤلف لطبيعة دوره وحدود صلاحياته ومقدار استفادته من إمكانيات المسرح، ومعرفته الدقيقة بمستويات المتلقّي العقلية واللغوية هو الذي يحدد شكل المسرحيّة وطولها الذي يجب أن يكون في حدود 45 دقيقة إلى 75 دقيقة حسب كمال الدين حسين[2] أي بمتوسط قدره ساعة واحدة كما ذكرنا سالفاً.

---

[1] شهاب، مسرحية عائلة الألوان، ص 5

[2] حسين، كمال الدين، مقدمة في مسرح ودراما الطفل، منشورات كلية رياض الأطفال، القاهرة، 1994، ص10

5.6 اللّغــة في مسرحيّة الطّفل:

ما دمنا بصدد الحديث عن الأسلوب في المسرحيّة، فلا بُدّ من أن نتحدث هنا عن اللغة بحكم كونها أداة الأديب في تحقيق أسلوبه فخصوصية الأدب تتمثّل في استعمال اللغة واللغة كوسيلة للتفاهم بين الناس، توصف بحسب المتعاملين بها؛ وبناءً عليه فلكلّ مجتمع لغته ولكل فئة من الناس لغتها، وهناك لغة للعلّم وهناك لغة للقانون... وغير ذلك. هذه اللغة تكون لغةً حيادية تماماً، وموضوعية مباشرة وواضحة وبسيطة ومعجمية، وتسمّى بالمصطلح الأدبي (لغة التواصل).

والهدف لغة التعامل اليومي بين الناس، التي يكون هدفها إيصال معلومة ما، مثل التحية وردّ التحية، وأساسها نفعي، والغرض منها هو الفائدة الناتجة عنها، ولتلبّي المطالب اليومية لمستخدميها، وتتلخص في إرسال معلومة للغير، وتلقّيّ معلومة من الغير، إذن اللغة ذات صفة نفعية؛ لأنّها وسيلة تواصل بين الناس.

أما لغة الأدب فهي استعمال اللغة بطريقة غير مألوفة تتطلّب من المتلقّي إعمال الفكر أكثر؛ للوصول إلى معنى الكلام لما تتضمّنه من مجازات واستعارات وتشبيهات وكنايات وصيغ، وهي لغة تحتاج إلى ترجمة للفهم، أي وسيط بيننا وبينها، إذن لا بدّ من تعلّم طريقة الفهم المعيَّنة للأدب، إذ ليس كُلُّ إنسان قادراً على فهم لغة الأدب.

فهل معنى ذلك أنّ لغة الأدب غير موصلة؟ الإجابة إنّها موصلة بالتأكيد، ولكنها توصل بطريقتها، إذ إنَّ اللغة العامّة هي جسر ينقل المعلومة، وعندما تصل المعلومة تنتهي وظيفة هذا الجسر، ولايبقى إلا المعلومة كفكرة، وليست كلغة، وتكون الخلاصة هي فهم الرسالة، وهذه ضرورة حيوية تتعلّق بالذاكرة البشرية، ونسيان الألفاظ فاللغة ليست مهمّة لذاتها وفي ذاتها؛ بل لأنّها حاملة للمعلومة، وكلّما كانت قادرة على نقل المعلومة كلما كانت نافعة.

ومن هنا فإنَّ اللغة في الأدب هي مركز الاهتمام فيه، فالأدب له قيمة جديدة تتمثل في أنه أداة للمتعة كالشعر مثلاً، واللغة هنا غير اللغة في التعامل، إذ هي ليست حاملة للمعلومة حسب، بل هي ضرورة مُلحّة لا يُمكن إسقاطها، ثمّ إنّها تحقّق الفائدة.

ووظيفة الأدب مستمّرة إلى الأبد باستمرار كيانها اللغوي ، وإلا سقطت، فمتعة النصّ غير متعة المعنى، واللغة المتداولة العامّة لغة شفافة، يمكن من خلالها الوصول إلى المعنى المطلوب بسهولة، وتنفع للتداول بقدر شفافيتها . ولكن لغة الأدب غير شفّافة ولا تبدو إلا لعين المتأمل الذي يبحث في كيفية تركيب الكلام ؛ ليصل إلى الصورة المعروضة ، فيعرف فنّية النص ، وهي غير مباشرة، فليس فيها وضوح مُطلق في الإفصاح عن المعلومات، إذ فيها شيء من الغموض، شيء يحدث فينا لذّة روحية من نوع خاص ، لا تقول ما تريده بصورة مباشرة أو تلقائية أو شفافة، لكنها تظلّ تراوح بين الوضوح المُطلق والغموض المُطلق . بين منطقة شفّافة، ومنطقة معتمة لدفع السامع إلى محاولة فهم النص، وإدراك معانيه ومراميه .

وقد تحدّثنا في موضع سابق عن ثلاثة مستويات لتوظيف اللغة في الأدب وقلنا إن الشعر يمثل اللغة المكثفة بما هو عليه من تركّز عالم واسع في بنية صغيرة، وذكرنا أن المستوى الثاني هو المتمثل في القصة ويكون أقلّ كثافة ، لوجود السرد فيه من ناحية، واعتماده على الوصف من ناحية أخرى فتصبح القصة فيها مناطق ذات لغة واضحة وأخرى ذات لغة غامضة .

ثم ذكرنا أن المستوى الأقلّ كثافة يتمثل في المسرحيّة؛ لأن المسرحيّة تمثل حواراً عادياً وكلما اقتربنا من لغة التعامل قلّت كثافة اللغة . واللغة المحبوكة جزء حقيقي من المسرحية، والاحتجاج على أمر ما يتمُّ دون اللجوء إلى الخطابة المباشرة الجوفاء، ومن هنا تأتي أهمية موهبة الكاتب ومقدرته في استعمال اللغة في المسرحيّة، وهو هنا مطالب باستعمال خاص للغة يجعلها أدباً ، وهو هنا مُطالب أيضاً بقدر من الشفافية والوضوح في تصويره لحوار يحاكي الواقع ، وهو أيضاً مطالب في مسرحيّة الطّفل بقدر من السهولة والبساطة بما يجعل المسرحيّة مناسبة لهذه الفئة من المتلقّين، ذات الخصوصية في إمكاناتها وقدرتها على التلقي والفهم وهذا ما يجعلنا نقف بوضوح على مدى صعوبة العمل الذي يقوم به من يُقدم على كتابة مسرحيّة للأطفال، مع ما في كلمة الطّفولة من اتساع وتباين في مستويات الفهم والإدراك، والمزاج المتوتر الحاد الذي يحكم بصدق على ما يُقدّم حكماً مباشراً .

6.6 الحوار في المسرحيّة:

الحوار ظاهرة أساسية في المسرح ، فلو تأملنا الكتابة المسرحيّة سنراها تقوم بصفة مطلقة على الحوار، بعكس الأجناس الأخرى التي قد يظهر فيها الحوار أحياناً، وقد لا يظهر مطلقاً ، فالمسرحية تقدّم حكاية فيها حوار بدون راوٍ – بل حركة أشخاص، وكلام متصل ، والحوار يقوم بكلّ العمل، ويرتبط بالشخوص، وما يقوله كل شخص في مكانه، وعمّا يجري خارج المسرح، مثل عمليات القتل التي يفضّل عدم إظهارها على المسرح ولا بُدّ أن تُراعي مقوّمات كُل شخصيّة تتحرّك، ومميّزاتها الشّخصيّة والعقليّة في المسرحيّة من خلال الحوار؛ لفهم التيارات التحتية التي تتحرك ضمن هذا الإطار، وما الذي يُحركها.

لابُدّ للحوار أن يكون مُلبياً لكلّ هذا، فالحديث عن إحدى الشخصيات يكون بحديثها مع الآخرين، وحديث الآخرين عنه، ويرتبط الحوار بالشخصيات ، ويدلّ على وضعها الاجتماعي ، ومستواها الفكري والخُلقي ، ومثّلها في الحياة فالحوار هو لغة الأشخاص أو لغة المؤلف التي كان من الممكن أن تتحدث بها الشخصيات ذاتها ، فمن حديث الشخص نعرف عنه كل شيء.

ولأن المسرح يرتبط بالحياة أشدّ الارتباط، فهو يتّصل اتصالا مباشراً بمشكلات الحياة التي تقع بين الناس أو تتمثل في النفس الإنسانيّة وتقع داخل دائرة اهتمامات الطّفل فإننا ننتظر في مسرحيّة الطّفل الحوار الذي ينقله إلى الحياة، الحوار الذي يجعله يتمثّل الأشخاص في أزماتهم وصراعهم ويتمثّل الأفكار كما تقع في الحياة بين الناس . وقد عرف كُتّاب المسرحيّات الإغريق أن المتفرجين لا يستطيعون أن يستجيبوا مّدة طويلة لشيء سوى الحركة والعاطفة – كما يذكر عز الدين إسماعيل.[1] ولذلك يُعدُّ الحوار في مسرحيّات الكبار وفي مسرحيّات الأطفال بوجه خاص جزءاً من أجزاء الحدث ، ولذلك فيجب كما هو الحال في أيّ جزء من أجزاء الحدث أن يدفع الحوار الحدث إلى التطوّر، وأن يكشف عن شخصية صاحبه وأفكاره وعواطفه، وأن يكون متصلاً بما سبق.

---

(1) إسماعيل، الأدب وفنونه، ص 176

ويشفّ الحوار عن الأحداث المقبلة ، فينمو من الشخصية ومن الصّراع ومن ثمّ هو بدوره يكشف لنا عن الشخصية، ويحمل الفعل ، أي يقوم بأداء الموضوع ونموّه ويفسّر لنا الباعث على أي فعل ، ويقدّم لنا في كثير من الأحوال معلومات حضيرية فيما له صلة بالحدث الآتي ، فالمتلقّي يجب أن يُلمّ بموضوع الحدث من كافّة جوانبه، والحوار هو خير الطُرُق لإعطاء هذه المعلومات كلّها.

وينبغي التنبّه قبل الشروع في كتابة مسرحيّة للأطفال أنّ الحوار في المسرحيّة ليس حديثاً بين الشّخصيّات، إنّه ليس نسخة من الطّبيعة كما يقول كولردج بل محاكاة للطّبيعة وتقليداً لها [1]، أو كما قال هوجو بل هي مرآة تنعكس عليها الطبيعة، مرآة لا تنقل صوراً صادقة هزيلة بل هي مرآة عدسية تجمع وتُكثّف وبذلك تصنع فنّاً [2]. فيصبح العمل الدرامي صورة مكثّفة عن الواقع . وهذا ما يؤكده نيكول الذي يصف عمل الكاتب المسرحيّ العظيم بالاختيار ، والطاقة الإخبارية التي يستطيع بواسطتها الإيحاء بالمغزى العظيم المليء بالمعاني في مشاهده، وفيما تنطق به شخصياته [3].

الحوار الحقيقي اليومي الذي يدور بين شخصين يتّسم بالتكرار والعشوائية وعدم التركيز، وكثرة استخدام التعابير الوجهيّة والجسمية والتلعثم والاستطراد وهذا ما نجده في بعض أجزاء مسرحيّة (أصدقاء الشمس)، وفي الكثير من أجزاء مسرحيّة (عائلة الألوان) وفي شيء من حوار مسرحيّة (الكنز) فنرى عبارات مكررة وأفكاراً سطحية هزيلة وإلحاحاً فيها فكرة الخوف التي يوصم بها (الطّفل3).

ولعلّ من يصغي إلى حوار أو محادثة بين شخصين فإنّ أول ما يفقده هو السياق –سياق الكلام– فتصبح متابعة موضوع الحديث صعبة على الفهم ، فالمتحدثان كلاهما يشتركان في معرفة السياق وفي خلقه، ولهما مفرداتهما الخاصة التي لا يعرفها غيرهما، وهي رموز خاصة بهما ، وكذلك تنتشر الضمائر من مثل هو وهم وهي وهما والأسماء الموصولة من مثل الذي وما حدث والذين ....

---

(1) إسماعيل، قضايا الإنسان في المسرح، ص 27

(2) المرجع نفسه، ص 28

(3) نيكول، علم المسرحية، ص 29

وغيرها. وأسماء الإشارة من مثل: هذا وهذه وذلك وتلك، فإذا كانت المسرحيّة تستغرق مشهداً كاملاً ففي الحديث العادي قد يختزل في كلمة واحدة بين متحاورين يعرفان ماحدث، وكذلك فإنّ الحديث العادي الذي يمتلئ بالثرثرة واللفّ والدوران قد يختزل في المسرحيّة في عبارات قصيرة في مشهد قصير[1].

ويفسّر نيكول معنى المحاكاة الذي قال به أرسطو انطلاقاً من تعريف أرسطو للمأساة التي تتحرى تقليد طبقة من الطبقات أعلى من سائر البشر، وليس الناس العاديين ومن هنا فإنّ استعمال أرسطو للفظة المحاكاة يكون بمعنى واسع سعة كبيرة[2]. ولعلّ رأي هيدلان بأنّ المسرح لا يصوّر لنا الأشياء كما هي بالفعل، بل كما ينبغي أن تكون[3]. يوضح المقصود بالمحاكاة الفنّيّة للواقع. أمّا التكثيف فمعناه الاقتصاد في استعمال الكلمات، فالفنّ قائم –كما ذكرنا- على الاختيار الدقيق لا على النقل الفوتوغرافي، فالتّكثيف –كما يقول أجري– مدعاة لجعل وجهة نظر الفنان أكثر إقناعاً فالثرثرة دليل على اضطراب تفكير كاتبها، وتنجم عن توقّف الصّراع في المسرحيّة مما يسبّب مللاً للمتلقّي وقد أشرنا إلى أهميّة الحركة في المسرحيّة.

الحوار إذن عنصر هامٌّ في المسرحيّة يستعيض المؤلّف بما فيه من توتّر ونبض وإيحاء عن تلك الحرّيّة التي تتاح لمؤلف الرواية أو القصة الذي يعتمد بدرجة كبيرة في الأساس على التصوير والسرد أمّا المسرحيّة التي لا يُستخدم فيها سوى الحوار أداة وحيدة للتصوير فإنّها تتميز عن باقي الفنون الأدبية بوضوح في طريقتها في استخدام أسلوب الحوار بصفة أساسية خلافاً للقصّة التي يلجأ فيها الكاتب إلى الحوار أحياناً.

وهو كبنية لغوية لا بدَّ أن يكون فيه القدرة على مصاحبة الفعل، فتصبح الكلمة هي الفعل، فاللغة الإنشائية الجميلة الفضفاضة التي تحمل مشاعر في غير مكانها مرفوضة تماماً فلا يُسمح بغنائية غير موضوعية، ولا المُحسّنات الجمالية في

---

(1) عبدالله، النقد التطبيقي التحليلي، ص 130

(2) نيكول، علم المسرحية، ص 29-30

(3) المرجع نفسه، ص 31

غير مواضعها؛ لأنّها تكون عبئاً عليه ، فالمهم هو التوظيف الدرامي الحقيقي المُعبر عن الفعل المصاحب له في بعض الأحيان، وتؤدي نفس الغرض ، والجُمل التي تُلقى في الحوار هي جُمل ا لفعل من مثل :اجلس ، تعال ... الخ ولغة الفكـر والـشرط والمنطق لا تلائم لغة الدراما .

ونعود هنا للحديث عن الحركة التي أشر نا إليها سابقاً، حيث أكدّنا أنّ الحوار ليس مجرّد حديث بين شخصين أو أكثر ، فالحديث المجرد مدعاة للملل، إذا لم تتوفر فيه الحركة التي تعطيه الحيويّة أي أنّه ينقل المتلقّي إلى الحيـاة . ويجعلـه يتمثّـل الأشخاص في أزماتهم وفي صراعهم أو كما يقع في الحياة بين الناس ، وهنا لابدّ أن يرتبط الحوار بالصّراع في العمل المسرحيّ، فإذا كان الحوار هو المظهر الحّـسي في المسرحيّة فإنّ الصّراع هو المظهر المعنوي – كما يؤكـد ذلـك عـز الـدين إسماعيل .[1] ولا يقلُّ أحدهما أهمية عن الآخر ، فالحوار والصّراع والحركة هي ما يميّز فن المسرحيّة .

وإذا كانت قراءَة المسرحيّة تجعلنا نتخلّى عن عنصر الحركة، وهذا مهم فـي المسرحيّة ذات النزعة الفكرية الفلسفية التأملية الذهنية، التي تكون قراءَتها أجدى من مشاهدتها إذ تسمح للمتلقي بالوقوف والتأ مل وإعادة القراءَة أكثر من مـرّة . وهنـا يبرز الدور الخطير للحوار، ويجعلنا نتمثّل الـ حركة في أذهاننا مـن خـلال اللغـة الحوارية بمعنى أن يصبح القارئ مُخرجاً للعرض، ويصبح خياله هو الخشبة . وهنا تتمثل الحركة الذهنية من خلال الحوار المقروء ؛ وهذا ما أشرنا إلى أهميتـه فـي الجزء الذي نقلناه في موضع سابق من مسرحيّة (الحقيبة الملعونة) أو فـي أجـزاء كثيرة من مسرحيّة (أصدقاء الشمس) .

الحوار والشّـخصيّة :

يجب أن يكشف لنا الحوار عن الشخصية ، وكُلُّ كلام يجب أن يكـون ثمـرة لمقومات المتكلم الثلاثة التي سمّيناها في موضع سابق أبعـاد الشخصية الثلاثـة الجسمية والنفسية و الاجتماعية؛ لنعرف منه من هو وما هو ، ويوحى إلينا بما عسى أن يصير إليه في المستقبل. والحوار يكشف لنا عمّا سمّيناه فـي موضـع سـابق

(1) إسماعيل، الأدب وفنونه، ص 176

المقدمة المنطقية فهو الأداة التي يبرهن بها الكاتب على مقدمته المنطقية، ويكشف بها عن الشخصيات ويمضي بها في الصّراع، ومن الأهمية بمكان أن يكون حوار المسرحيّة حواراً جيداً بما أنّه أوضح أجزائها وأقربها إلى أفئدة الجمهور وأسماعهم ، ولكن الحوار الجيّد مستحيل إذا لم يكن صادراً صدوراً معبّراً وصريحاً عن الشخصية التي تستعمله، ومالم يصلح للتعبير طبيعياً، وبدون مشقة عما حدث للشخصيات من كل ما هو مهم لموضوع المسرحيّة .

إنّ أعظم الشخصيات المسرحيّة مثل هملت لم نتعرف إليها إلا من خلال حواره فالحوار الجيّد المعبّر خير سبيل نتعرّف منه إلى الشخصية بكلّ أبعادها ومن هنا تبرز خطورة الحوار النابض المتأجج الذي يحدّثنا أحسن الحديث وأوضحه عن طريقة تفكير الشخصيّة وتتبدّى لنا أهميته كعنصر من عناصر المسرحيّة إن لم نقل أهمّها على الإطلاق .

ويحدّثنا الحوار مباشرةً عن أسماء الشخصيات والعلاقة بينها وعن معتقداتها الدينيّة ومزاجها الروحي وكذلك يكشف لنا عن أساس المسرحيّة وما وراء موضوعها والعلاقة أو العلاقات بين الشخصيات، والحالة الاقتصادية للشخصية، فعفيف مثلاً عجوز وفقير وجائع و درويش مثله لكنّ الفرق بين الاثنين أنّ عفيفاً متقاعد عن عمله، بينما درويش لا عمل له ، والصياد في مسرحيّة ميشو يكسب قوت يومه من بيع السمك وهذا ما سبّب له سعادة وفرحاً وراحة بال .

ويجب أن يكون الحوار صادراً عن الشخصية ومعبّراً عنها تعبيراً طبيعياً لا افتعال فيه، ويعكس البيئة التي تعيش فيها هذه الشخصية بشكل منطقي معقول، كما يجب أن لا يتحوّل كلام الشخصية إلى خطبة؛ كي لا تتحوّل المسرحيّة إلى منبر للخطابة ولذلك فإنّ الكلام الذي تكون له غاية ما مثل الإصلاح السياسي أو إصلاح الانحرافات الاجتماعية ورفع الظلم عن المقهورين، ورفع نبرة الصوت فإنّ طلباً مثل هذا يكون مناسباً حين تنادي به شخصية مقنعة وهذا ما حدث في مسرحيّة (أصدقاء الشمس)، فهي امرأة فقيرة من عامّة الناس أو الشعب فقدت زوجها، ونداؤها لم يكن خارجاً عن السياق أو العرف ، وهذا مناسب تماماً لفكرة المسرحيّة، ويمسُّ عواطف المتلقّين .

وكذلك كان الـ حوار الذي دار بين فضّة الطّفلة (القاضي) في مسرحيّة ميشو، هذا الحوار جسّد دعوة لخمبوب أن يتخلّى عن الظلم فجاء حواراً بسيطاً معبّراً جذّ ب الشخصيات كلها استخفاف المتلقّين وسخريتهم، بعكس عبارات الوعظ الكثيرة التـــي لجأ إليها مؤلف مسرحيّة (عائلة الألوان)، والإلحاح على فكرة الـــسلام والمحبّـــة ... وغيرها.

وشبيه بما ذكرنا حديث الأمير سيف عن الصداقة التي ينشدها وحديث شـــيخ الصيادين عن أهمية التعاون، وسيادة روح التكافل بين أفراد المجتمع، وكلّ هذا يأتي منطقياً مُبرّراً داخلاً في سياق الحدث، ومنسجماً معه بعيداً عن روح الوعظ المباشر الذي يُذكرّ الطّفل بأجواء الغرفة الصّفّيّة، وأسلوب التوجيه المدرسي الـــذي تهـــدف المسرحيّة بصورة أساسية إلى إخراجه منه لا إعادته إليه.

ولذلك فإنّ إضفاء روح المرح والضحك على حوار الشخصيات من شأنه أن يساهم في إنجاح المسرحيّة ويمنح الحوارحيويّة مرغوبة ومحببة إلى النفوس، أمّـــا إذا أصبح المرح والضحك غاية بحدّ ذاته، وعمد المؤلف إلى إلقاء النُكات من أجـــل النُكات فقط، فإنّ هذا الأمر سوف يمزّق أوصال المسرحيّة ويقطع سياقها، بـــل قـــد يحيلها إلى مهزلة تفقدها أهمّيّتها هذا الأمر كان ليحدث لوزاد دور زكزك أكثر ممـــا كان عليه، لكن المؤلف لحُسن الحظ كان واعياً لهذا الأمـــر فجعـــل دوره محـــدوداً أضفى نوعاً من المرح على مشاهد المسرحيّة دون أن يخرجها عن طابعهـــا العـــام الذي تميّز بالجدّية.

إنّ الملاءَمة التّامّة بين المتكلم والمُخاطب هي التي يمكن أن تُبّرر النُكتة على أنّه يجب أن تؤدي وظيفة أخرى تتصل بالموضوع غير مُجّـــرد الإضـــحاك، فعندما يقول الرّجل الأوّل للمرأة في مسرحيّة (أصدقاء الشمس)[1]:

(لا نعرف طريقاً يساعدك على استرجاع دجاجتك..آه عفواً زوجك) فإنّـــه يلقيها بصورة نكتة لا شكّ –سوف تثير الضحك، بيد أنّ المقصود فيها هو السخرية من الوضع السياسي القائم الذي يمحو كلّ قيمة للإنسان فيُصبح فقد رجل (الـــزوج) أمراً تافهاً يعدو في الأهميّة فقد دجاجة، إن لم يكن فقد الدجاجة أمراً أكثر أهميـــة

---

(1) عاتي، مسرحية أصدقاء الشمس، ص 14

منه، وهذا هو شرُّ البليّة . وهنا يجدر التأكيد على أمر غاية في الأهمية وهو أنَّ الحوار لا بُدّ أن يكون له دلالات فوق معانيه الظاهرة السطحية المباشرة.

الحوار واللغة

إذا عُدنا إلى المقولة الأوّلى بأنّ المسرحيّة محاكاة للواقع فإنّ هذا الأمر سيقودنا هنا إلى إشكالية مهمّة يطرح سؤالاً غاية في التّعقيد على بساطته. هو بأيّ لغة نكتُبُ المسرحيّة ؟

إنّ المسرح اليوناني اتَّجه إلى كتابة مسرحه شعراً؛ لأنَّ المسرح بدأ عندهم بعد ظهور الشعر الغنائي وكماله ، ونظم الملاحم ولقد اعتاد اليونانيون إنشاد أشعارهم على أنغام الموسيقى ، فالمسرحيّة نشأت عند اليونانيين من أغنية . وفي إنجلترا كانت مرتبطة من حيث نشأتها بترتيلة دينية ، وبقيت فيها هذه النغمة الغنائية الخاصة التي تتبدّى في الحوار الحقيقي أحياناً فكانت أقرب من حيث الشكل إلى الشعر. وبعد أن تطوّرت المسرحيّة على أيدي مارلو وشكسبير وغيرهم وأدخلت الأغنية على المأساة باستمرار[1].

لقد كان منشأ المأساة إذن هو الأغنية وكان تطوّرها وفقاً لخطوط غنائية، أمّا إذا عُدنا إلى المسرح العربيّ وجدنا أنّه لم ينشأ من خلال طقوس دينية، على نحو ما نشأ في بيئات أخرى، فإذا ما قلنا إنّ المسرح العربيّ نشأ مستنداً إلى ظواهر مسرحيّة مثل خيال الظل والقره قوز وغيرها فإنّ هذه الظواهر كانت تستخدم العاميّة في بيئات محدودة الثقافة والتعليم.

أمّا إذا تحدثنا عن بدايات المسرح العربيّ بشكله المسرحيّ الصحيح، فإنّ الروّاد من أمثال مارون نقاش كتبوا مسرحيّاتهم بالعاميّة الشائعة ، والروّاد هم بالإضافة إلى مارون أحمد أبو خليل القباني ويعقوب صنّوع ، وثلاثتهم كتبوا بالعامية تمشيّاً مع لغة العصر الشائعة ، مثلما اختاروا الكوميديا تمشيّاً مع الذوق السائد فاتخذوها وسيلة للنقد الاجتماعي والترويح عن الجماهير، ولم يكتبوا المأساة التي تقوم على إدراك أنواع متعددة من الصّراع، لم تكن تصلح لتلك البيئات (سوريا ولبنان ومصر) وهكذا نجد أنّ رواد المسرح العربيّ قد انتصروا للعاميّة على

---

(1) نيكول، علم المسرحية، ص 204، 205.

الفصحى ومردّ هذا الأمر برأيي أنّ هؤلاء الروّاد قد تعرّفوا على المسرح عن طريق المشاهدة لا عن طريق القراءة ، فقلّدوا ما شاهدوا ولم يكونوا يقصدون وضع أدب بل تقديم فن يعتمد على الفرجة فقط.

وما دمنا هنا بصدد الحديث عن لغة الحوار في مسرحيّات الأطفال فإنّ هذه القضية تكتسب أهمية خاصة فبعض الكُتاب منذ عرف العرب المسرحيّة كتبوا بالعاميّة وبعضهم كتب بالفصحى فظهرت عندنا مشكلة ازدواجية اللغة أو التعبير اللغوي. فالكاتب المسرحيّ يقف قلقاً في أي الاتجاهين يسلك . فإذا أراد محاكاة الواقع فإنّ النّاس في الواقع لا يتحدثون الفصحى وإذا ما أراد وضع عمل أدبي فإنّه ملزم بالكتابة بالفصحى. ولذلك فإنّ من كتبوا مسرحيّات مترجمة عن لغات أخرى وجدوا الفصحى أكثر ملاءَمة من العامية ؛ لأنّها لا تُحاكي واقعاً عربياً . والناقل (المترجم) له مطلق الحرّيّة في اختيار اللغة المناسبة.

أما إذا كان يكتب من واقع محلي وأراد الكتابة بالفصحى فإنّه يُخالف الواقع، ولكن إذا كانت إحدى شخصيات المسرحيّة غير عربيّة فإنّ جعلها تنطق بالفصحى مناسب لها من المنطلق الذي ذكرنا، ونجد توفيق الحكيم يشغل نفسه بهذه المشكلة قبل نحو قرن من الزمان منذ باكورة إنتاجه عندما كتب مسرحيّة (الضيف الثقيل) سنة 1919م ثم مسرحيّة (المرأة الجديدة) ثم مسرحيّة (علي بابا) وجميعها كتبها بالعامية[1].

وبعد ذلك بزمن طويل يُطلّ علينا الحكيم بحلّ يراه مناسباً ، فيرى أنّ المسرحيّة عندما تستخدم فيها الفصحى تكون مقبولة للقراءَة ، ولكنها عند التمثيل تستلزم الترجمة إلى اللغة التي يمكن أن ينطق بها الأشخاص ولذلك فإنّ المسرحيّة قابلة للنطق وبوسع الممثل نطق الكلام بلهجته المحلّية حتى لا يقوم الاعتراض بأنّ المسرحيّة تكون مفهومة في قُطر ما ولن تكون مفهومة في قطر عربي آخر . وقد

---

[1] الراعي، علي، توفيق الحكيم فنان الفُرجة وفنّان الفكر، مكتبة الآداب، القاهرة، د ت، ص 216.

حاول الحكيم وضع مسرحيّات تكتب بالفصحى ويصحّ نقلها إلى العامية عند القراءة[1].

أما محمد مندور فيرى أنّ القضية لا تحتاج من الناحية الفنّيّة إلى كثير جدل، فهو يرى أنّ الأداء وسيلة لا غاية، وأنّ الذي يجب أن نتساءل عنه هو إلى أيّ حدّ استطاع المؤلف أن يستخدم الوسيلة التي اختارها في أداء ما يريد أن يؤديه سواء أكانت هذه الوسيلة شعراً أم نثراً أم بلغة فصيحة أم دارجة أم عاميّة فالواقعية عنده لا تنبع من نوع الأداة المستخدمة ، وإنّما تنبع من صدق مطابقة ما يجري به الحوار لما يمكن أن يعتمل في نفوس شخصيات المسرحيّة من أفكارٍ وأحاسيس[2].

ويقترح مندور أن تكتب المسرحيّة بالفصحى فإذا ما مُثّلت كان من الضروري أن تُترجم إلى العاميّة إذا ما أردنا لهذا الأدب أن يكون جزءاً من التّراث، فما حدث مع الروّاد (النقاش والقباني وصنوع) هو أنّهم وضعوا مسرحيّات بالعامية سُجل لها فضل الرّيادة وبقيت وثائق تاريخيّة لكنّها لا تُعدُّ أدباً، بعكس أعمال أحمد شوقي وعزيز أباظة ومحمود تيمور التي لحقت بالتراث الأدبيّ التمثيليّ[3].

وقد ظهرت دعوات كثيرة هي في جوهرها محاولة للوصول بلغة المسرح إلى لغة وسطى أو لغة ثالثة يسمّيها أحمد سمير بيبرس الفصحى المخفّفة أو اللغة المسرحيّة الموحدة أو عامّيّة المثقّفين وفصحى الإعلام أو اللغة المسرحيّة المطوّرة[4]. ويردّ هذه الدعوات إلى خشية رجال المسرح من أن تشيع العامّيّة فتصبح لغة الأدب ومن ثمَّ تتحول العربيّة إلى لهجات عدة[5].

---

(1) الراعي، توفيق الحكيم فنان الفُرجة وفنّان الفكر، ص 30

(2) مندور، محمد، محاضرات في مسرحيات عزيز أباظة، منشورات معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، 1971، ص 21

(3) المرجع نفسه، ص 23

(4) بيبرس، دراسات في المسرحية،، ص 256

(5) المرجع نفسه، ص 257

وإذا كانت المسرحيّات المترجمة تجد مسوّغاً لاستعمال الفصحى ، فإنّ المسرحيّات التاريخيّة تجد مسوّغاً أكبر لهذا؛ فالشّخصيّات التاريخيّة تتحدث بالفصحى بالضرورة، كما أنّ مسرحيّات الحيوان أيضاً تجعل للمؤلف حجةً في استخدام الفصحى أو العامية، ولأنّ الكُتّاب الذين قمنا بدراسة مسرحيّاتهم الموجّهة للطّفل كتبوا من بيئات مختلفة لكلٍّ منها لهجتها أو لهجاتها لكنهم قدّموا أعمالهم إلى بيئة عربيّة أخرى هي بيئة الشارقة التي هي بدورها لها لهجة مختلفة ، فهم أحسّوا بأنّ أعمالهم ستتخذ طابعاً قومياً . ويجب أن تكون مفهومة للطّفل العربيّ على اختلاف أقطاره؛ مما يجعلها تندرج تحت اسم (الأدب العربيّ) بثقة فإنّهم جميعاً كتبوا مسرحيّاتهم بالعربيّة الفصحى، أو ما سيفيّاه في هذا الموضع (الفصحى المخفّفة).

وبالعودة إلى المسرحيّات التي بين أيدينا نجد أنّ خمساً منها هي (جوهرة الأميرة)، و(جنّة الأصدقاء)، و(الإجاصّ الذهبي) و(أصدقاء الشمس)، و(ميشو ومارد الغابة) مسرحيّات تاريخيّة لذا فإنّ مسوّغ استخدام الفصحى – إضافة إلى السبب الذي ذكرنا – موجود فيها، ولذا فقد تميّزت بلغة فصحى على سهولتها ومناسبتها للأطفال في مراحل طفولتهم مع ما نودّ هنا أنّ نُذكّر بما أشرنا إليه سالفاً من تفاوت مقدرة الأطفال اللغوية على أنّنا نجد في مسرحيّة (ميشو ومارد الغابة) وفي حديث زكزك بالذات حواراً بالعامية فنراه يقول في حوار هو مزيج من الفصحى والعامية:

(أرجوكم... لا تفسدوا عليّ... لا تقولوا للملك........)[1]

وقد استخدم هنا كلمة (فسد) بمعنى إفشاء السرّ . وعندما يحتفل الجميع بالصلح بين كيدو وميشو يغنون أغنية على أنّها بكلمات فصيحة. رغم ورود بعض الصيغ العامية فيها من مثل :

(أنا أحب البندورة	لم تنقرها العصفورة
مفرومة ومعصورة	مطبوخة بالباذنجان)[2]

---

(1) قلعجي، مسرحية ميشو ومارد الغابة، ص 49

(2) المصدر نفسه، ص 64

وكذلك :

(وأنا أهوى البرتقال	والليمون بالأرطال
فهو شراب للرجال	وهو جميل عالأغصان)[1]

بدلاً من قوله على الأغصان.

ومثله :

أنا أحبُّ الفرّوجات	على النار مشويات
أو بالرز مطبوخات	والمرقة أشكال ألوان[2]

ويقول زكزك عندما تتم المواجهة بين ميشو وخمبوب :

(هووه ... غيّمت ... ضبضبت ....)[3]

وينادي خمبوب ميشو بقوله (أنت تتحداني يا مشمش

ميشو : مشمش في عينك)[4]

وفي نهاية المسرحيّة يقول زكزك :

(زكزك : وتوتة توتة خلصت الحدوته، مليحة ولامفلوته)[5]

ورغم أنّ المسرحيّة تنتهي بأغنية بالفصحى تتحدث عن السلام والعلم والعروبة والمستقبل والماضي وكلماتها بالفصحى باستثناء كلمة (الحدوتة) إلا أنّ المقطع الأوّل منها يكون بالعامية.

(توتة توتة ... توتة توتة	خلصت الحدوته
قولوا يا من شفتوهـــــــا	مليحة ولا مفلوته)[6]

وأرى هنا أنّ المؤلف تعمّد إيراد هذه الكلمات فهي في الأغلب تأتي على لسان زكزك، وهو شخصية غير موجودة في أصل الأسطورة، ولهذا فقد تميّز بلغة

---

(1) قلعجي، مسرحية ميشو ومارد الغابة، ص 64

(2) المصدر نفسه، ص 65

(3) المصدر نفسه، ص 73

(4) المصدر نفسه، ص 73

(5) المصدر نفسه، ص 77

(6) المصدر نفسه، ص 77

تختلف قليلاً عن لغة بقية الشخصيات مما يوحي للطّفل المتلقّي بأنّه دخيل على جوّ المسرحيّة التاريخي فيلعب بهذا دور الراوي في المسرحيّة، وهو الذي يفتتح المسرحيّة بالتعريف بشخصية ميشو ، ثم تكون له الكلمة الأخيرة في نهايتها، وقد يكون المؤلف قصد من هذا كسر جمود المسرحيّة بالمرح الذي يلقيه زكزك بحركاته ثم بلغته البسيطة القريبة للعامية ، فيحقق بهذا نوعاً من التوازن بين لغة الشخصيات ، ولغة الطّفل المتلقّي فيشكل همزة الوصل بينهما ويحدث التواصل المنشود ، مع الإشارة إلى أنّ زكزك يوجّه الكلام في بعض المواقف إلى جمهور المتلقّين كما يُذكر في توجيهات المؤلف لحوار زكزك.

أمّا المسرحيّة الثانية التي ترد فيها بعض الكلمات العامية فهي مسرحيّة (رسالة من المرّيخ) كما ترد فيها صيغ فصيحة قريبة من لغة الاستعمال اليومي، وتأتي معظم الألفاظ العامّيّة أو الصيغ والتراكيب على لسان العم عبسي الذي يكون شخصية سلبية في القسم الأوّل من المسرحيّة ونرى من ذلك قوله:

(العم عبسي: اخزوا الشيطان يا أولاد، ضبُّوا ألسنتكم ، طقّقتم عقلي، أريد أن أستمع إلى المذياع...... هسْ ، خلصنا)[1].

وكذلك يقول:

(عال، عال، سكتنا وشكونا أمرنا لله أنا في عمري ما شفت أولاد...)[2].

ومثله قوله:

أنت لم تتعلم أن تضب لسانك ، شقفة ولد صغير كأن البيضة ما فقست عنك بعد)[3].

وكذلك:

(صحتين أنا شبعان)[4]

(أخي كل أنت واتركني بحالي:

---

(1) قلعجي، مسرحية ميشو ومارد الغابة، ص 78

(2) عبيد، مسرحية رسالة من المريخ، ص 7

(3) المصدر نفسه، ص 6

(4) المصدر نفسه، ص 28

الجد : على راحتك)[1]

وكذلك :

(رحنا كشربة ماء) (والله قلبي كان يقرصني)[2] وتنتشر في الحوار كلمات من مثل (نص نصيص) و (لا تزعل) و (على قد صغرك) و (صاف يا لبن) (سيبقى طعم الشاي تحت أسنانكم) (لا تنسَ أن تأخذ "بلعة" من الماء الصافي) و (صرت قد الصوص ابن يومين) و (والله هذه سمعة) و (على خاطرك) و (ما هذا الحكي) و (سأخرج من العيد بلا حُمّص) و (في عمري ما شفت لمّة أروع من لمّتكم) ومثل هذا كثير .

والمسرحيّة جملها فيها مفردات وصيغ تستقيم والفصحى، وأن تلفظ بالعامّية الشامية لاغرو فالمؤلف خير الدين عبيد كاتب سوري هاوٍ ومسرحيته مقدمة إلى مسابقة الإبداع، والأغاني التي ترد في المسرحيّة التي يؤديها الأطفال أثناء لعبهم هي أغانٍ شعبية شامية من مثل طاق ... طاق... طاقية... الخ وخاروفي اسمه سعدي.... الخ وما يستحق الإشارة إليه هنا هو الجدُّ الذي يظلُّ كلامه من بداية المسرحيّة إلى نهايتها على نسق واحد ، بل إنّه في بعض الأحيان ينقلب إلى لغة علميّة بحتة، أمّا بقية الشخصيات فتستخدم لغة فصحى مبّسطة .

ولعلّ هاتين المسرحيّتين هما المسرحيّتان الوحيدتان اللتان تضمنتا ألفاظاً عاميّة، أمّا بقية المسرحيّات فقد استخدمت لغة فصحى مع بساطتها؛ مما يجعل من اللغة الفصحى سمة مميّزة لمسرحيّات الطّفل العربيّ وتجعلها أدباً موحّداً .

ومع أنّنا نفضّل اللغة الفصحى الموحّدة فإنّ مشكلة الفصحى والعامية تظلُّ قائمة إذا ما أردنا للمسرحيّة أن تكون واقعية، ونحن نسلّم بأنّ ازدواجية اللغة أمرٌ واقع في مجتمعاتنا، وإذا ما تلقّى الطّفل المسرحيّة بالفصحى فإنّه يترجم لنفسه بنفسه لغة الأبطال إذا ما قرأ المسرحيّة، أمّا المسرحيّة التي يتلقاها المشاهد عرضاً أمامه فإنّه يتلقى كلام الأبطال مباشرة من أفواههم، فلا تُتاح له فرصة التأمل فيه بسهولة .

---

(1) عبيد، مسرحية رسالة من المريخ، ص 28

(2) المصدر نفسه، ص 32

ولا ينبغي لهذه القضية أن تُثار على أنها خصومة بين العامية والفصحى ، إذ إنّ التأليف المسرحي يحكم اعتماده على الحوار له وضعه الخاص بين الفنون الأخرى (الأدبية)، وتقدير المؤلف لطبيعة موضوعه هو الحكم بين هاتين الوسيلتين من وسائل التعبير . برأي عبد القادر القط - فإذا كان من أهمّ غايات الأدب أن يُخاطب العرب قاطبة في كافّة أقطارهم فإنّ له غاية جليلة هي مخاطبة العرب في القُطر الذي ينشأ فيه وتصوير مشكلاتهم بأقدر الأساليب على الإقناع والتأثير [1].

وهكذا نرى أنّ اللهجة المحلية كانت مثاراً لكثير من المناقشات؛ فالبعض يرى فيها شاهداً على ضرورة التزام المسرح اللغة الفصحى وهذا هو الرأي الذي أميل إليه، والبعض يرى أنّ المسرحيّة بما فيها من أحداث و مشكلة وشخصيات ما كانت لتخرج بهذه الصورة النابضة بالحياة والحركة لو لم تكتب باللهجة المحلية وهو رأي جدير بالمناقشة وإن لم يحدث هذا الأمر في هذه الدراسة.

7.6 بساطة التعبير:

يرتبط الأدب بعامة أوّل ما يرتبط باللغة ويُعرّف ببساطة – رغم تعدد تعريفاته، وصعوبة الاتفاق على تعريف مانع جامع له – بأنّه الاستخدام الخاص للّغة الذي يجعلها تكتسب سمة فنية ذات تأثير معيّن في القارئ الذي يُجيد تلك اللغة، ويمتلك المقدرة على تذوّقه من خلال القراءَة [2]. والقارئ عندما يُقبل على قراءَة عمل أدبي فإنّه يتأهب لهذه القراءَة وفي وعيه - من خلال تجاربه السابقة - أنّه مُقدم على مواجهة شكل من أشكال استخدام اللغة له خصوصيته ، إنّه ينتظره ويتوقعه، بل إنّه يريده، وإلا فما الذي يدفعه إلى قراءَة الأعمال الأدبيّة أصلاً.

ولغة الأدب هي مركز الاهتمام بالعمل الأدبي، وفيها قيمة مهمة تتمثّل في أنّه أداة للمتعة، رغم أنّها ليست لغة شفّافة ولا تبدو إلا لعين القارئ المتأمل الذي يبحث في كيفية تركيب الكلام ، فيعرف فنية النص . لكن هذا الأمر يحتاج من القارئ إلى محاولة فهم معاني النص ومراميه وإدراكها؛ فتحدث لديه اللذة الروحية التي يتوقعها.

---

(1) القط، في الأدب العربي الحديث، ص 319-320

(2) عبدالله، النقد التطبيقي التحليلي، ص 11

وإذا كانت المسرحيّةهي المستوى الأقلّ كثافة بين مستويات توظيف اللغة في الأدبكما ذكرنا في موضع سابق – لأنّ تقترب من لغة التعامل اليومي، وتمثل حواراً عادياً، إلا أنّها تظلُّ تحتفظ بخصوصية كونها أدباً، وليست كلاماً عادياً.

وبرزت اللغة كمشكلة لازمت الفنَّ المسرحيّ منذ بد اياته وأجابت عنا كُلُّ بيئة، وكلُّ جيل بطريقته الخاصة. فقد استعمل الإغريق بحراً خاصاً يتناسب مع الحوار أكثر من غيره. وحاول جون دريدن إقامة حوار ومناقشة حول أيّهما أصلح لكتابة المسرحيّةالشعر الحُرّ أم الشعر المقفّى. على أنّ ظهور المدرسة الطبيعية كان ترجيحاًلمدرسة النثر على الشعر [1]. ويستطيع الباحث في الآداب الغربية أن يضع تصوّراً كاملاً لتطور لغة المسرحيّةابتداءً من يوربيدس وأسخيلوس، وانتقالاً إلى دانتي وشكسبير، وانتهاءً بالعصر الحديث.

بيد أنَّ الباحث لا يستطيع أن يفعل هذا في أدب لم يعرف التقاليد الأدبية ولم يشارك فيها وفي تطويرها إلاّ حديثاً، فقد ظهر الفنّ المسرحيّ في بيئتنا – كما هو معلوم - مؤخراً. وعليه فإنّنا نتوقع توتراًدائماً بين الكاتب وأداة التعبير، ومن ثمّ فإنّ حديثنا هنا سينصبُّ على مشكلة التعبير أو اللغة في الحوار وخصوصاً في مسرحيّة الطّفل، فالكتابة للطّفلتلزم استخدام لغة يفهمون دلالاتها ويتذوقونها لذا فإنّ عملية التأليف للأطفال تستعين بلغة خاصة متميّزة عن لغة الراشدين.

وكاتب الأطفال -كما يقول الهيتي - لا يكتب للأطفال ما يتوافق مع مستوى نموّهالعقلي والنفسي والاجتماعي فقط بل هو يُخضع أسلوبه في الكتابة لمجموعات من الضوابط، بحيث يصير ذلك الأسلوب متوافقاً مع ثروة الطّفل اللغويّة، ومقدار حصيلة الطّفل اللغوية تتيح له التفاعل مع العمل الأدبي الموجّه له بكلّ أوسع، أي التلقي بفاعلية أكبر، بحيث تهيّئ له فُرصاً أكبر في استيعاب الأدب ومنه المسرحيّات[2].

وهنا لا بُدّ من معرفة مراحل النموّ اللغوي عند الأطفال؛ لمعرفة اللغة التي يجب أن تتفق بدورها مع درجة نموهم اللغوي. فإذا كان الطّفل يسير نحو غاية إتقان

---

(1) عبدالله، النقد التطبيقي التحليلي، ص 11

(2) الهيتي، ثقافة الأطفال، ص 146 – 147

اللغة بشكل تام بدءاً من مرحلة الصياح التي تنطلق بمولده، فإنّه يتنقل ما بين هاتين النقطتين عبر مراحل متعددة تتفاوت فيها أو في كل منها ، درجة نموه اللغوي حتى يصل إلى درجة النمو اللغوي المكتمل المتمثلة بإتقانه اللغة بشكل شبه تام ويصبح كائناً لغوياً مكتملاً.

وقبل الخوض في هذا التقسيم لا بدّ من الإشارة إلى أنّ اللغة ظاهرة اجتماعية يستمدها الطّفل ممن حوله، والنمو اللغوي للطّفل هو حصيلة العوامل الوراثية والبيئية معاً. ويتوقف إلى حدّ كبير على البيئة الكلامية التي يعيش الطّفل فيها، وهو لا يتعلم لغة الحديث بمجرّد الاستماع وإنّما بالممارسة العملية ويمكننا هنا إيجاز مراحل النمو اللغوي عند الأطفال بالاعتماد على تقسيم أحمد نجيب لها[1].

1. مرحلة ماقبل الكتابة وهي ما بين سن (3-6) سنوات تقريباً، وهذه المرحلة تسبق بداية تعلّم الطّفل الكتابة، ويميل فيها الطّفل إلى المسرحيّات التي يكون موضوعها الحيوانات والطيور، أو الخرافات، ولأنّه لا يستطيع القراءة فهو يحتاج إلى المسرحيّة المؤدّاة أمامه، أو المقروءَة على مسمعه، كما يمكن الاستعانة كثيراً – في هذه المرحلة بالذات – بالرسوم التوضيحية في المسرحيّات المطبوعة، ولا بُدّ هنا من التركيز على أنّ الطّفل في هذه المرحلة يملك قاموساً لغوياً محدوداً، وثروة لغوية متواضعة؛ لذا لا بُدّ من التركيز على المفردات المستمدّة من بيئته ، وتُعدُّ مسرحيّة (الديك والدجاجة) خير نموذج من بين المسرحيّات التي بين أيدينا تتعامل مع هذه الفئة العمرية.
2. مرحلة الكتابة المبكّرة وهي من سن (6-8) سنوات تقريباً وتعادل الصفين الأول والثاني، ورغم أنّ الطّفل يكون قد بدأ في تعلّم القراءة والكتابة، فإنّ ثروته اللغوية ما تزال محدودة، وكذلك قدرته على القراءَة، غير أنّه بوسعنا أن نقدم له مسرحيّات أكثر تطوراً وأطول ومفردات أكثر من المرحلة السابقة ، وتُعدُّ مسرحيّة (بيت الأسماك) خير مثال على مسرحيّات هذه المرحلةِ لما فيها

(1) نجيب، فن الكتابة للأطفال، ص 37 – ومابعدها

منبساطة في الفكرة وقّة في الألفاظ واعتدال في الطول . وكـذلك مسرحيّة (الدب الطماع).

3 . مرحلة الكتابة الوسيطة وهي من سن (8 -10) سنوات تقريباً وتعادل الصفّين الثالث والرابع ويكون الطّفل فيها قد قطع شوطاً لا بأس به في طريق تعلّم اللغة، ويكون بمقدور الطّفل فيها استيعاب مسرحيّات من مثل (الكنز) و(جنّة الأصدقاء) و(ميشو ومارد الغابة).

4 . مرحلة الكتابة المتقدمة وهي من سن (10 -12) سنة تقريباً وعندها يكون الطّفل قد قطع شوطاً كبيراً في تعلم اللغة، ويكون قاموسه اللغوي قد اتسع بصورة كبيرة وأصبحت حصيلته المعرفية أكبر، وصار بوسعه إدراك الكثير من المفاهيم بصورة أوسع، ويصبح بمقدوره استيعاب مسرحيّات من مثل (الغابة العطشى) و(عائلة الألوان) و(سلّة الخير) و(جوهرة الأميرة).

5 . مرحلة الكتابة الناضجة وهي من سن (12 -15) سنة تقريباً، وإذا كانت هذه المرحلة تعادل المرحلة الدراسية المتوسطة أو ما يسمى الإعدادية وتعادل الصفوف من السابع إلى التاسع، فإنّ الطّفل فيها يكون قد بدأ يمتلك ناصية اللغة، ويكون بمقدوره خصوصاً في نهايتها– استيعاب كل المسرحيّات التي تناولناها بالدراسة مع التحفظ الذي أبديناه على مسرحيّة (أصدقاء الشمس)، أو أجزاء منها من مثل: (أردتكما أن تشاركاني محاربة الليل)[1].

ومن مثل عبارة: (يشربُه الغروب)[2] ومن مثل: (اذهبي إلى الشمس، ولا تذهبي إلى الحكيم، فالشمس أعرف منه بنفسها)[3] ومثلها أيضاً (إنّ رئيس الحرسِ ليس به حاجةٌ للشمس، فَشمُسهُ في غرفةِ نومه)[4] ومع هذا التحفظ فإنّ هذا لا يمنع أنّ هذا الانزياح اللغوي ميزة أدبية تأخذ بيد المتعلم، وتقرّ في وعيه أنّ اللغة لا

(1) عاتي، مسرحية أصدقاء الشمس، ص 56

(2) المصدر نفسه، ص 44

(3) المصدر نفسه، ص 19

(4) المصدر نفسه، ص 24

تستخدم دائما استخداما حقيقيا، وليس أدلّ على ذلك من قراءة الطّفل في مراحل متأخرة للقرآن الكريم واستيعاب ما فيه من صور هائلة ومتنوّعة.

على أنّه لا بدّ من القول إنّ هذه المراحل متداخلة ، وتختلف باختلاف البيئات والمجتمعات وكذلك درجة التقدم العلّمي. وكذلك مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال، فقد يكون هناك طفل في المرحلة الوسيطة مثلاً أقدر على الاستيعاب من طفل في مرحلة الكتابة المتقدمة ، كما أنّ بدايات هذه المراحل ونهاياتها غير قارّة مع الإشارة إلى أنّ هناك مراحل تفصيلية في داخل كل مرحلة منها . فالطّفل في بداية مرحلة الكتابة الناضجة [12] سنة تقريباً لن يكون بمستوى الطّفل الذي في نهايتها [15] سنة وقد يكون الفارق في المستوى اللغوي بينهما كبيراً.

وحين نقول إنّ هذه المراحل متداخلة ومتفاوتة من مجتمع إلى مجتمع وتتفاوت بحسب التقدم العلّمي والبيئة فطفل المدينة الكبيرة أوسع إدراكاً بالضرورة من الطّفل الذي يحيا في قرية نائية . ولعلّ العامل الأساسي في نمو اللغة عند الطّفل هو اللذة الصادرة عن التعبير واللذة الصادرة عن البساطة في التعبير، فتصبح اللغة لديه وسيلة ناجحة، وذلك من خلال اختيار الألفاظ السهلة الواضحة، والعبارات التي تؤدي المعنى دون تعقيد أو صعوبة، وأن تثير الألفاظ والعبارات المعاني الحسية والصور البصرية، فكلما كان الأطفال أصغر كان اقتراب الكاتب من الماديّات والمحسوسات أكبر. ويكون الابتعاد عن المعنويات المجرّدة أجدى.

إنّ البساطة في التعبير لا تعني ضعفاً أو ابتذالاً بأي حال، ولا ركاكة في التعبير أو الحاحاً على المعاني بصورة مملة للطّفل. وهنا لا بدّ من الإشارة إلى أنّ إحساس الطّفل بأنّه يسمع حواراً ممكناً على ألسنة الشخصيات، وخصوصاً الأطفال منهم يجعل من قضية التقبّل أكثر سهولة وسلاسة من استعمال أسلوب الوعظ والإرشاد والنصح المباشر، وإذا كنّا نريد للحوار أن يحقق أهدافاً خُلُقية أو اجتماعية فاضلة، فليكن هذا بطريق غير مباشر عن طريق القدوة الحسنة والاستهواء المقبول عندما يتقبل الطّفل أفكار البطل بلا مناقشة ولا جدال، وعن طريق الانطباعات المحببة المرتبطة بالصفات والاتجاهات الفاضلة، مع خلق روابط كريهة أو منفّرة بالصفات والاتجاهات السيئة.

والتشويق عامل هام ، وجذب انتباه الطّفل نظراً لمقدرته المحدودة على التركيز، يحتاج إلى براعة الكاتب ومهارته، ويستحق ما يُبذل في سبيله مـن جهـد ، و لعـلّ حواراً مثل الذي يدور بين جمال وطلال في بداية مسرحيّة (الحقيبة الملعونـة) لـن يجذب اهتمام الطّفل حتى في المرحلة المتقدمة لما ينطوي عليه من معـانٍ فلسفية تفوق مقدرة الطّفل على الاستيعاب الذي يُفترض أن يحدث بسرعة فيقول:

(جمال : الذي يفكّر بعقله ويحلل بمنطق الحياة يوصم بما تقول.

طلال: اسمع يا جمال في تاريخنا وتاريخ العالم ما يثبت بـأنّ المـال والـدهاء سبيلان وحيدان لتحقيق كل ما يريده الإنسان.

جمال : لم أنكر أهمّيّتها الذي قلته أعيده باختصار : الاعتماد على النفس والإرادة القوية قبل المال والدهاء .

جمال : وأستطيع أن أضيف إلى ذلك استغلال كل قوة لتحقيق الهدف)[1].

والحق أنّ هذا ليس منطق طفل بين التاسعة والثانية عشرة وهو السن الذي حدده هيثم الخواجة في عنوان المسرحيّة بل هي لغة المؤلف نفسه ومنطقه الـذي وضعه على لسان الشخصية، وأرى أنّه لن يكون بمقدور الطّفل المتلقّي لهذا الحوار أن يتواصل مع منطوق العبارات بسرعة إلقائها.

ولعلّ المفارقة في هذه المسرحيّة أن نجد عبارات مفعمة بالمعاني على بساطتها وقصرها، فنرى جمالاً يصف طلالا بقوله:

(يغني بطريقة حزينة)

طلال يلعب بالنار ويحبُّ سماع الأخبار

مشدوه في حب الزار لا يرضى ركب الأقمار

وطلال يحقد دون رويّة[2]

فبالإضافة إلى قصر العبارات وبساطة التعبير فيها نجد الحـديث عـن الحقـد لايتعارض مع الفكرة المطروحة أصلاً وهي الإيمان بالخرافة.

---

(1) الخواجا، مسرحية الحقيبة الملعونة، ص 21.

(2) المصدر نفسه، ص 213

ونعود هنا للتأكيد على أنّ الكلام الذي يجري على لسان الشخصيات وخاصّـــة في مسرحيّة الأطفال يجب أن يتفق مع طبيعة هذه الشخصيات كما رسمها الكاتـــب في المسرحية كما هي في الموقف الذي تبدو فيه أو الذي تكون فيـــه، فـــالحوار المسرحيّ الجيّد معناه اللغة المسرحيّة التي تأتي تابعة للشخصية ، فتكـــون مناســـبة للنطق بها أمام جمهور الأطفال فوق خشبة المسرح كما تخيّلها الطّفل، مع مراعاة أن تكتب الفكرة الواحدة بأساليب مختلفة وفق مستوى من سيقرؤونها .

8.6 التكـــرار :

التنوّع دستور المسرح كما يقول نيلمز [1]. لكنّ هذا لا يمنـــع أنّ المـــسرحيّة أو المسرحيّات عموماً تعج بظاهرة أسلوبية هي التكرار، غير أنّ التكرار لا يجـــب أن يحدث دون قصد، فهناك ثلاثة أغراض مشروعة للتكرار هي :

1 . **العـــدد**: فعندما نقول أكثر من واحد يُفرض علينا التكرار، فالحشد إلى حدّ ما تكرار للفرد .

2 . **التـــأكيد** : فالشيء الذي نفعله عدة مرات يصبح أكثر تأكيداً من الشيء الذي نفعله مرّة واحدة، وقد يبعث على الملل أكثر .

3 . **العلّاقة** : فقد نعبّر عن العلّاقة بين شيئين بالتكرار .

والتكرار في المسرحيّة على نوعين هما التكرار اللفظي والتكرار المعنوي، أمّا اللفظيّ فهو تكرار لفظة أو عبارة أكثر من مّرة أثناء الحوار بصورة مقصودة، ومن أجل غاية معّينة يريدها المؤلف، أمّا النوع الثاني فهو التكرار المعنـــوي أي وقـــوع الفعل أو الحدث أكثر من مرّة وهذا بدوره أيضاً يجب أن يكون ذا دلالـــة مقـــصودة تخدم فكرة المسرحيّة، أو تُلحّ على غاية ما .

وننطلق من الغرض الثالث وهو العلاقة من خلال التوكيد المعنوي في مسرحيّة الديك والدجاجة فالتكرار هنا كان مقصوداً بيّن العلّاقة بـــين الـــديك والدجاجـــة، والأساس الذي تقوم عليه ، فالدجاجة تحاول التقليد، والديك يحاول التقليد في مشهدين

(1) نيلميز، الإخراج المسرحي، ص 108

متماثلين، وتشهد مجموعة من الدّيكة ، ومجموعة من الدجاجات كلتا المحاولتين، ولأن التكرار أو التعدد في العربيّة أقلّه ثلاثة ، فهو هنا في هذه المسرحيّة حقيقة فهناك ثلاثة ديكة وثلاث دجاجات وهذا الرقم هو أقلّ (العديد)

وتفشل محاولة الدجاجة أوّلاً ويتكرر مشهد الفشل في محاولة الديك ثلاث مرات ويقول الديك ذلك صراحة : (يالها من محاولة فاشلة، ولكن لي ثلاث محاولات)[1]. وتتكرر عبارة: يقولون إنّ العلّم تقدّم أكثر من ثلاث مرّات من قبيل الاستهزاء والسُخرية.

وتحاول القطّة التقرب من الكلب ثلاث مّرات في مسرحيّة (عائلة الألوان) وتفشل المحاولات جميعها، ولكنها تنجح في المحاولة الرابعة وتقيم علاقة صداقة صادقة مع الكلب في هذه المحاولة، وهذا أمرٌ مفيد في التربية، يبين للطّفل أن لاشيء مستحيلاً أمام تحقيق الغاية النبيلة، وكذلك فإنّ الإلحاح على القيام بالفعل يجعله أمراً سهلاً بل عادة من عادات الفرد.

والعادة تؤدي مهمة خطيرة في حياة البشرية؛ فالتكرار يجعل العادة ميّسرة تجعل الجهد ينطلق في ميادين جديدة من العمل والإنتاج والإبداع ولولا المحاولة المتكررة التي هي فطرة البشر لما تعلّم الإنسان الكلام أو المشي أو غير ذلك من أموره الحياتية. إلا أن يّحيل التكرار الأمر إلى آلية جامدة حين ينسى المرء الغاية الأساسية من المحاولة والتكرار.

وفي مسرحيّة (سلّة الخير) يتكرر مشهد وضع السلّة أمام بيت عفيف ثلاث مرّات ويرفضها في إصرار لكنه يقبل في المرة الرابعة بعد أن يقتنع بأهميّة التعاون في المجتمع.

وتفشل محاولة المرأة والرجلين في دفع الناس إلى الخروج وإشعال النار أمام منازلهم ثلاث مرات، لكن إصرار المرأة على هذا الأمر الناجم عن إيمانها واقتناعها بأهمية ما تقوم به يفلح في النهاية في إخراج الناس من بيوتهم، وإشعالهم النار فيهرب الوالي.

---

(1) معوّض، مسرحية الديك والدجاجة، ص36

وفي مسرحيّة (جوهرة الأمير) ثلاثة أشقاء يسعى كلٌّ منهم للحصول على الجوهرة ونرى ثلاث محاولات، فيها ثلاث رحلات وثلاثة أنواع من الفاكهة، وفي كل محاولة يصادف المغامر الصعوبات ذاتها وتنجح المحاولة الثالثة للفتى المتوسط، ولا ننسى هنا أنّ اختبار الأميرة الأخير كان إطلاق اثني عشر طائراً تمثّل أربعة أنواع من كل نوع ثلاثة طيور.

وتعطينا مسرحيّة (الإجاص الذهبي) ثلاثة نماذج للبطانة الفاسدة وهم الوزير ومقدم الأمن والخازن وتقدم لنا ثلاثة نماذج مختلفة من السلوك الخاطئ في استغلال السلطة.

وهناك ثلاث شخصيات مساندة أو مؤازرة للدبّ الطماع هي الحمار والغزال والعنزة، وثلاث شخصيات شريرة مناوئة هي الثعلب والواوي والخنزيرة، ونجد في مسرحيّة (عائلة الألوان) ثلاثة ألوان رئيسة هي الأحمر والأزرق والأصفر وثلاثة ألوان ثانوية هي البرتقالي والخضراء والبنفسجية وهناك ثلاثة حيوانات هي القطة الديك والدجاجة ويحاول الأخوة مساعدة الأحمر بثلاث وسائل هي الرسم والموسيقى والمطالعة.

ويحاول الأمير سيف ثلاث مرات كسب ودّ الأطفال وصداقتهم وينجح في المرّة الرابعة وتقف ثلاث شخصيات هي الملك والمملكة والوزير محاولة أن تثنيه عن مغامرة الخروج للشارع ويقمون له ثلاث شخصيات تحاول مساعدته هم الصياد والحاوي والطبيب، وفي النهاية يحاول ثلاثة لصوص اختطافه.

ونرى أخيراً ثلاثية الإنسان والحيوان والنبات في رحلة البحث عن الماء وهم يمثّلون الكائنات الحيّة التي تحتاج إلى الماء وقد أشرنا إلى هذه الثلاثية في موضع سابق ولذلك فربّما يكون مقصوداً أن يقابلوا في نهاية الرحلة ثلاث قطرات من المطر.

وهذه الأمثلة التي سقناها هنا نماذج للتكرار في المسرحيّات نسمّيها هنا الثلاثيات مثّلت ظاهرة بارزة في مسرحيّات الطّفل، لم تكن بحالٍ من الأحوال مدعاة للملل، بل على العكس تماماً، فقد جعلت في معظمها الحدث النهائي مُبرّراً ومقنعاً

عبر التكرار، وأضفى التكرار عليها ألفة عند الطّفل المتلقّي، وسهولة فـــي التلقـــي. وتأكيدا للفكرة، وتأكيدا للمفردة، وتأكيدا للأسلوب.

أما إذا انتقلنا إلى النوع الثاني من أنواع التكرار سـ نرى المسرحيّات تمتلئ بهذه الظاهرة الأسلوبية البلا غية ومن ذلك كلمة (ماء) وكلمة (غابة) التي ترد فـــي كُـــل صفحة تقريباً في مسرحيّة (الغابة العطشى)، وتلحُّ (مسرحيّة عائلة) الألـــوان علـــى ألفاظ بعينها تتكرر طوال المسرحيّة ومنها الحب والـــسماحة والأمـــان والـــصداقة والصفاء والأخوة وغيرها.

(الأزرق بين الأخوة التسامح يؤدي إلى الصفاء، والـــصفاء يـــؤدي إلـــى الحـــب والصداقة، والحبّ والصداقة أمان، والأمان حياة، والحياة عطاء، و العدل في الأخـــذ والعطاء ضرورة)[1].

وهذا التكرار مع ورود هذه المعاني في المسرحيّة بكثرة يؤدي إلى التوكيد وهو أمر مهم؛ فالأقرب إلى نفس الأطفال، وبخاصة الصغار منهم أن نـــستعمل التكـــرار للتأكيد، فتقول كانت الحجرة واسعةً واسعة، بدلاً من قولنا كانت الحجرة واسعة جداً، ونقول فيها أشجار عالية عالية بدلاً من قولنا فيها أشجار عالية جداً. والأقرب إلـــيهم كذلك أن نستعمل مع الألفاظ بعض الصفات الجسمية الواضحة والملوّنة بـــدلاً مـــن استعمال المدركات الكلية المجرَّدة فنقول القط الأسود والدجاجة الحمـــراء والـــديك الأبيض.... الخ. واستخدام التكرار لتوضيح المعنى أو الإلحاح عليه أمرٌ مفيد جداً ما لم يؤدّ بكثرته إلى الملل.

9.6 المفارقـــة:

المفارقة وسيلة لفظية أ و فعلية يعبّر بها الكاتب عن معنى آخر مناقض للمعنـــى الظاهري الذي تفهمه بعض الشخصيات ، وقد تكون المفارقة لفظية بمعنى أن تكـــون تعبيراً يُخفي معنى يستهدفه المتكلم، ولكنه يختلف عن المعنى الخارجي أو الظاهري الذي يُبدية.

(1) شهاب، مسرحية عائلة الألوان، ص 16

وقد تكون المفارقة درامية أي موقفاً في مسرحيّة يــشترك فيــه المؤلــف مــع جمهوره في معرفة ما تجهله شخصية ما من حقيقة . ومن ثم تتــصرف بطريقــة لا تتفق تماماً مع الظروف القائمة أو تتوقع من القدر عكس ما يخبّئه فــي طيّــاته، أو تقول شيئاً تتوقع فيه أن تكون فيه النتيجة الحقيقية ، ولكن يحدث أن تــأتي النتيجــة عكسية تماماً[1].

والمفارقة الدرامية ببساطة هي ما يعرفه المتفرج من حقائق لا تعرفهــا بعــض الشخصيات، مثل اللص في (عائلة الألوان) الذي لا يراه من شخصيات المــسرحيّة سوى الكلب. ويفعل ما يفعل أمام الجمهور دون أن تراه الشخصيات في المــسرحيّة الماثلة فوق خشبة المسرح وكما تقع المفارقة في المأساة تقع في الملهاة أيــضاً ، وعندما يستخدم مصطلح المفارقة في الملهاة فهو يشير إلى نغمة ملهوية خاصة تنحو تجاه الهجاء والسخرية . والمفارقة وجه هام في بعض المسرحيّات ولاشكّ أنّ كثيــراً من مسرحيّات الطّفل تتضمن العديد من المفارقات الدراميّة علــى مــستوى اللفــظ والموقف.

ولعلّ النظرة الجزئية إلى المسرحيّة غالباً ما تؤدي إلى نتائج خاطئة[2] ومن هنا فإنّ علينا النظر إلى العمل المسرحيّ على أنّه كُلٌّ متكامــل، وإذا كانــت مــسرحيّة (الإجاص الذهبي) تقودنا من بدايتها إلى ما قبل النهاية بقليل نحو شخصية درويــش الفقير المظلوم، فإنّنا نقف في المشهد الختامي أي عندما تكون العقدة قــد انفرجــت، والحل قد ألقى بظلاله على الشخصيات كلّها فحصل درويــش المظلــوم علــى البراءة، ولقي الظالمون مصيرهم العادل بالسجن، وهنا ينبغي أن تنتهي المــسرحيّة غير أنّ المفارقة تأتي من تحوّل درويش إلى شخصية مساندة أو مؤازرة إلى جانب الملك الذي تتركز الأضواء تجاهه ، لتجعله محور المسرحيّة وغايتهــا، فشخــصيته أطبها التحول من الضدّ إلى الضدّ، وتطوّر الوعي عنده، وهنا نرى أثــر الحادثــة

---

(1) ابراهيم، معجم المصطلحات الدرامية، ص 248 -249؛ وانظر: حول المفارقة ومفاهيمهــا، جينيت، خطاب الحكاية، ص 47 – وما بعدها.

(2) اسماعيل، قضايا الإنسان في الأدب المسرحي، ص281

إحادثةظلم الذي وقع على درويش) تعود بالتأثير في شخصية الملك التي تصبح محور الاهتمام وهنا تأتي الرسالة (رسالة المسرحيّة) صريحة على لسان درويش:

(لا يا مولاي ... الملوك لا يبكون ... أهل المدينة ينتظرون منك أن تعيد البسمة إليهم، فأنت ملكهم .... والملك يقوى بشعبه فلا ملك بلا شعب).

ولسنا نبالغ إذا قلنا إنّ المسرحيّة كلّ قامت على المفارقة، فالتقا ط مقص صدئ ملقى على الأرض جريمة نكراء فاعلها عدو الله والدنيا والدين، وهو مارق مأفون ويحكم عليه بالإعدام . وفكرة البذور أيضاً مفارقة فهي تطرح ثماراً ذهبية إذا قام رابزرتها شخص لم يرتكب ذنباً، ولا شخص بلا ذنب ، ولن يجرؤ شخص على زراعتها والإ فسوف يكشف أمره وبالتالي لن يستطيع أحد أن يحكم على هذه البذور إن كانت ستطرح ثماراً ذهبية أم لا.

وصراع الأقوياء في مسرحيّة ميشو وينتهي بمفارقة؛ إذ يصبح المعتدي الظالم القوي خمبوب ضحية أسيراً مقيداً وتحكم عليه فضة الطّفلة الصغيرة (أصغر شخصيات المسرحيّة سناً) وبذا تنطق المسرحيّة، فالقوة للحق والقانون لا للقدرة الجسدية والظلم والعدوان . وفي مسرحيّة (عائلة الألوان) مفارقة أخرى إذ تنشأ علاقة الصدّاقة بين القط والكلب خلافاً للواقع الحقيقي ، فإذا كان الإخوة يرتبطون بعلاقة مبنيّة على الحب والتفاهم والوئام والأمان والاحترام ، وتنشأ فيها بين الكلب والقط علاقة عداء غامضة ، فإنّ واقع المسرحيّة الفنّيّ صوّر قيام علاقة الصداقة والوئام بينهما قبل أن تقوم بين الأشقّاء وفي هذا نقد لواقع مؤلم مرير صارت تنشب فيه الصّراعات بين الإخوة بمبرر وبلا مبرر.

10.6 الخاتمة

وبعد فهذي رحلة البحث الطويلة تشارف على الانتهاء و ما زادني هذا البحث إلا إيماناً واقتناعاً بما قمت به على تواضعه، وما خرجت منه إلا بشغف أكبر للعودة إليه مجدداً في لاحق الأيام إن شاء الله ، وأعلم يقينا أنّ هذه الدّراسة التي استغرقت منّي وقتا وجهدا غير يسيرين هي دراسة غير كاملة ؛لا لأنّني تعمّدت القّصير لا سمح الله؛ بل لأنّ النفس الإنسانيّة مركّبة على نقص أصلاً ، ولأنّ الولوج في دائرة

البحث المسرحيّ فيها من الصّعوبة قدر ما فيها من المتعة والفائدة، إذ مازال فيها رغم كثرة ما كتب كثير من الدروب لم تسلك بعد ومنها بل لعلّ أهمّها عندي مسرحية الطفل.

وإنّ لدي إيماناً بأنّ المسرح واحد من المظاهر الحضارية المميّزة للأمم التي تنشد الرقي والتطور واللحاق بركب الحضارة الإنسانية المتقدمة؛ فهو سبيل إلى نشر الوعي وأداة فاعلة للثقافة الحقّة، كما أنّه خير وسيلة للارتقاء بالذائقة الأدبيّة عند الفرد بشكل خاص، ولدى الشعوب بشكل عامّ، وإنّني أدرك أنّ العقلية العربيّة لم تهتد لفن المسرح ولم تصطنعه لنفسها حتّى في أوج تألقها وزهوها، فهو فنٌّ دخيل لم يعرفه العرب قبل أن يقدم مارون النقاش في عام 1847م مسرحيّة البخيل لموليير في حديقة منزله، رغم أنّ الكثير من الباحثين يردّون معرفة العرب لفنّ المسرح إلى ما قبل ذلك بعصور حين عرفوا فنوناً شبيهة به، عدّوها بواكير للمسرح العربيّ.

ولست ممن يذهبون هذا المذهب. لأنّ المسرحيّة عندي نصٌّ أدبي أوّلاً، وليست نصّاً ثابتاً ثانياً. كما أنّ من أهمّ ضرورات المسرح إقامة المسارح التي هي أماكن للعرض يقصدها روّاد المسرح ومريدوه، شوقا ورغبة وبحثا عن المتعة الفنّية بل الفنّ الراقي الأصيل الذي لن يتوافر في مكان ما كما في المسرح، وحباً بالمسرحية التي ظلت مذ كانت تقدّم لمتلقّيها من التسلية والمتعة الفنّيّة والفائدة ما يحترم عقله وذوقه.

وإيماناً منّي أنّ الطّفل كان حاضراً في المسرح اليوناني الذي يُعدُّ أصل المسرح في العالم، بين جمهور المتلقّين شاهدا بصحبة أسرته رغم أنّه لم يكن متلقّياً مقصوداً أو مستهدفاً. لأنّ الطفل كان في بعض الأحيان مشاركاً في صفوف الممثلين، وثقة مني بأنّ الطّفل في أي مجتمع هو من سيصنع مسرح الغد مؤلفاً أو ممثلاً أو مخرجاً او غير ذلك، وأنّ مسرح الطّفل هو المصنع إن جاز التعبير الذي سيخرج منه مسرحيو الغد فإن آمنوا به ووعوا دوره أوجدوا مسرحاً حقيقياً، فإنّني أرى أنّ الاهتمام بمسرحيّة الطّفل بجعل الطفل هو المتلقي الذي تسعى المسرحية الوصول إليه يحقّق لو حدث في مجتمعاتنا العربية الساعية إلى التمدن الشيء الكثير ويقدم لأطفالنا الشيء الكثير والفائدة العظيمة ومن ذلك:

1. تسلية الطّفل وإمتاعه والترفيه عنه بفنّ يرقى بعقله وخياله ويسمو به عما يهوي بذوقه إلى الدرك الأسفل من الابتذال ويبعده عمّا يربك ذوقه وخياله ووجدانه من أمور تدّعي زورا الانتساب إلى الفن.

2. تنمية الإحساس بالجمال، وصقل ذائقته الفنيّة، وجعله إنساناً محباً للأدب واعياً لقيمته الفنيّة، وللأدب المسرحيّ بشكل خاص فيتخذه سبيلا للتعبير عما يعتمر وجدانه المرهف من أحاسيس راقية.

3. إغناء قاموس الطّفل اللّغوي وإثراؤه بمفردات جديدة وزيادة حصيلته اللغوية السليمة المستمدة من اللغة العربية، لغة القرآن الكريم وأبرز سمات هويّة الطفل القوميّة، فتزيد من ارتباطه بها وتعلّقه، وتطلعه على اسرارها وتجعله أكثر رغبة في الاتصال بطاقاتها.

4. توجيه سلوك الطّفل نحو ما هو صحيح من الأفعال وغرس القيم النبيلة والاتجاهات الإيجابية السليمة التي تصنع منه فرداً سوياً وجعل هذه القيم والاتجاهات أموراً محببة إلى نفسه. وتجعله ينبذ القيم السلبية.

5. تعريف الطّفل بحقيقة دينه وعقيدته، ودفعه إلى التمسك بهذا الدين والاعتقاد بأنّه السبيل الوحيد لهداية البشرية وخلاصها مما هي فيه من تأخر وتخلف وحروب وخلافات وغرس القيم الإيمانية في نفس الطفل وجعله يتمثلها عملاً وسلوكاً.

6. تعميق صلة الطّفل بتاريخ أمّته وجعله إنساناً منتمياً لهذه الأمة راغبا في وحدتها وتطورها وتقديم النماذج الإنسانية المشرّقة وتقديم الصفحات المشرقة من هذا التاريخ له.

7. زيادة حصيلته المعرفية والعلمية من خلال المعلومات الصحيحة التي تُقدّم له بصورة مشوّقة تجعله محبا للعلم شغوفاً به وتخرجه من الجو الدراسي المدرسيّ التقليدي الممل الذي يدفعه إلى كراهية العلم.

8. إطلاع الطّفل على العادات والتقاليد السائدة في مجتمعه المحلي وتقديمها له بصورة ايجابية سليمة وبأسلوب شائق يدنيها من نفسه فضلاً عن تعريفه بعادات الشعوب الأخرى وتقاليدهم وتعريفه بالأنماط الحياتية السائدة في شتى بقاع الأرض ما يثري ثقافته ومعرفته بالمجتمعات الأخرى.

وليس ما سبق هو كل فائدة تُحققهـا المسرحيّة للطّفل، فالمسرحيّة نوع أدبي عريق في الأدب العالمي عرفته أمم غيرنا ومارسته شعوب قبل آلاف السنين فكان مظهـراً حضارياً مميّزا لها، بل احتل عند بعض الشعوب مكانة مقدسة فصار جزءاً من عقيدتها ما أكسبه قدسية واحتراماً كبيرين.

والمسرحية أي مسرحية الطفل يجب أن تكون مسرحيّة بمعنى أنها ليست درساً أو وثيقة أو منشوراً دعائياً أو حشداً من الأفكار، ومسرحيّة الطّفل يجب أن تقوم أدباً كاملاً مستوفياً لعناصر العمل الأدبي جميعها مع احتفاظه بخصوصيته كأدب خاص موجّه إلى فئة عمرية محددةهذه الخصوصية التي تبعث فيه البسـاطة والوضـوح لا الركاكـة والضعف والابتذال وإن المتعة والتسلية والإحساس الفني بالجمال هو غاية يجـب أن تتقدم في مسرحية الطفل على كل غاية، كما أنّ عملية الكتابة المسرحية للطفل لا تعني على الإطلاق مايعرف في المدارس بمسرحة المنهاج، إنها عملية خلق فني لا بـد أن يضطلع بها أهل الأدب لا أن تترك مسألة كتابة أدب الأطفال لأهل التربية فالمسرحية وإن كانت مقدمة للطفل فهي أدب أوّلا وأخيراً.

وإنّ التّطور العلّمي المذهل وثورة المعلومات ووسائل الاتصال، سُبل كفيلة بتقريب المسرح إلى الأطفال فالطّفل بوسعه تلقّي المسرحيّة كتاباً تقليدياً وكتاباً إلكترونياً، وفنّـاً مجسداً عبر التلفاز والحاسوب... وغيرها فضلاً عن تلقيه مباشرة على خشبة المسرح.

كما أنَّ هناك حاجة ماسة إلى إعطاء كُتّاب مـسرحيّات الأطفـال المكانـة التـي يستحقون وإعطاء أدبهم الاهتمام الكافي لدفعهم إلى الاستمرار وقدير رسالتهم الف نيّـة حقّ قدرها، ولبذل المزيد من الجهد نحو تشجيع المبـدعين لخـوض ميـدان الكتابـة المسرحيّة للطّفل،بإقامة المسابقات الأدبيّة والمهرجانات الـسنوية وتقـديم المكافـآت السخية لهم والجوائز القيّمة كلّ هذا ينهض بمسرحية الطفل، رغم ما تتطلبـه الكتابـة للأطفال بعامة وكتابة المسرحيّات خاصة من مواصفات وشروط كثيرة وموهبة وقدرة فنيّة، وخيال واسع. ويقتضي هذا بالضرورة المعرفة بمراحل نمو الطّفل العمرية ومـا تتطلبه كل مرحلة فليس كُلُّ ما يُقدم للطّفل يصلح للأطفال كلهم، كما أنّ تلقّي الأدب عند الطّفل مسألة تتم طواعية، ولن يكون ما يُقدم له مُجدياً أو ذا قيمة حين يُعلن الطّفل أنّه لم يعد طفلاً.

المصادر والمراجع

أ. المصـــادر

القرآن الكريم

باقر، طه. (1971م). **ملحمة جلجامش**،وزارة الإعلام العراقية ، مديريـــة الثقافــة العامّة، سلسلة الثقافة العامّة 8، مطابع الجمهورية، بغداد، ط2.

حريري، علاء الدين . (2003م). **الغابة العطشى (مسرحيّة للأطفـــال)**، إصـــدارات دائرة الثقافة والإعلام، حكومة الشارقة، ط1.

الحميدي، محمد جاسم . (1987م)**الحكايات الشعبيّة، قصص مـــن الفـــرات**، ج1، إصدار خاص، مطبعة البلاغة، دمشق، سوريا.

الخواجة، هيثم يحيى . (2005م). **الحقيبة الملعونة، (مسرحيّة للأطفال مـــن 9 ،12 سنة)**، نصوص مسرحيّة للأطفال، دائرة الثقافة والإعلام، الشارقة.

الخواجة، هيثم، . (2005م). **الكنز (مسرحيّة للأطفال)**، نصوص مسرحيّة للأطفال، دائرة الثقافة والإعلام، حكومة الشارقة، ط1.

شهاب، شهاب سلطان . (1998م). **عائلة الألوان، (مسرحيّة للأطفال)**، منـــشورات دائرة الثقافة والإعلام، حكومة الشارقة، ط1.

عاتي، ميثم كريم، . (2000م). **أصدقاء الشمس، (مسرحيّة للأطفـــال)**، منـــشورات دائرة الثقافة والإعلام، حكومة الشارقة، ط1.

عبد الكريم، أمل عطاالله . (2003م). **بيت الأسماك، (مسرحيّة للأطفال)**، إصدارات دائرة الثقافة والإعلام، حكومة الشارقة.

عبيد، خير الدين . (2000م). **رسالة من المرّيخ (مسرحيّة للأطفـــال)**، إصـــدارات دائرة الثقافة والإعلام، حكومة الشارقة، ط1.

العواني، محمد بري . (2005م). **سلّة الخير، (مسرحيّة للأطفال من 9 ،12 سنة)**، السلسلة المسرحيّة (النصوص)إصدارات دائرة الثقافة والإعـ ـلام، حكومة الشارقة.

قرانيا، محمد. (2005م). **جوهرة الأميرة (مسرحيّة) نصوص (مسرحيّة للأطفال)**، إصدارات دائرة الثقافة والإعلام، حكومة الشارقة، ط1.

قلعه جي، عبدالفتاح روّاس . (2005م). **ميشو ومارد الغابة، (مسرحيّة للأطفال)**، نصوص مسرحيّة للأطفال، إصدارات دائرة الثقافة والإعلام، حكومة الشارقة، ط1.

معوّض، فريد. (2000م). **الديك والدجاجة، (مسرحيّة للأطفال من مشهد واحد)**، إصدارات دائرة الثقافة والإعلام، حكومة الشارقة، (53)، ط1.

موصللي، حمدي. (2005م). **الإجاص الذهبي، (مسرحيّة للناشئة من فصل واحد)**، السلسلة المسرحيّة (النصوص)، إصدارات دائرة الثقافة والإعلام، حكومة الشارقة.

نمير، إيناس سعيد . (2003م). **جنّة الأصدقاء، (مسرحيّة شعرية للأطفال)**، إصدارات دائرة الثقافة والإعلام، حكومة الشارقة، ط1.

الهاشمي، نور الدّين . (2005م). **الدبّ الطمّاع**، نصوص مسرحيّة للأطفال، إصدارات دائرة الثقافة والإعلام، حكومة الشارقة.

ب. **المراجع**

إبراهيم، نبيلة. (1974م). **أشكال التعبير في الأدب الشعبي** ، دار نهضة مصر، القاهرة، ط2.

ابن منظور، محمد بن مُكرّم. (د.ت). **لسان العرب**، دار المعارف بمصر، القاهرة.

أبو الخير، محمد حامد. (1988م). **مسرح الطّفل**، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

أبو الرضا، سعد . (2005م). **النّص الأدبي للأطفال (أهدافه ومصادرهُ وسماته)**، مكتبة العبيكان، الرياض، ط1.

أبو جادو، صالح محمد علي . (2004م). **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**، دار المسيرة، عمان، ط4.

أبو سريع، أسامة سعد . (1993م). **الصداقة من منظور علم النفس**، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ع179، تشرين الثاني.

أجري، لاجوس. (د.ت). **فن كتابة المسرحيّة** ، ت.دريني خشبة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

أحمد، فائق مصطفى . (1980م). **أثر التراث الشعبي في الأدب المسرحيّ النثري في مصر**، دار الحريّة، بغداد، ط1.

إسلام، أحمد مدحت . (1990م). **التلوّث مشكلة العصر**، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ع125، آب.

إسماعيل، عز الدين. (1983م). **الأدب وفنونه**، دار الفكر العربيّ، القاهرة، ط8.

إسماعيل، عز الدين . (1994). **الأدب وقضايا الوطن العربيّ، (محاضرات ألقيت على طلبة الدراسات العلّيا في معهد البحوث والدراسات العربيّة)**، منشورات معهد البحوث والدراسات العربيّة، القاهرة.

إسماعيل، عز الدين . (1994م). **الشعر العربيّ المعاصر قضاياه وظواهره الفنية والمعنوية**، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ط5.

إسماعيل، عز الدين . (1968م). **قضايا الإنسان في الأدب المسرحيّ المعاصر (دراسة مقارنة)**، دار الفكر العربيّ، القاهرة، ط2.

إسماعيل، محمد. (1982م). **كيف نربّي أطفالنا**، دار النهضة العربيّة، القاهلرة، ط7.

أمين، أحمد. (1967م). **النقد الأدبي**، دار الكتاب العربيّ، بيروت، ط4.

أمين، محمد شوقي . (1985م). **الألفاظ والأساليب**، مجمع اللغة العربيّة في القاهرة، الهيئة المصرية العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة.

ايخنباوم، بورس. (1982م). **حول نظرية النثر (ضمن نظرية المنهج الشكلي، نصوص الشكلانيين الروس**، ت: إبراهيم الخطيب، الشركة الغربية للناشرين المتحدين، الرباط، ومؤسسة الاتحاد العربيّة، بيروت، ط1.

بارندر، جفري. (1993م). **المعتقدات الدينية لدى الشعوب**، ت: إمام عبد الفتاح إمام، سلسلة عالم المعرفة 173، الكويت، أيار.

بركات، حليم. (1998م). **المجتمع العربيّ المعاصر بحث استطلاعي اجتماعي**، مركز دراسات الوحدة العربيّة، بيروت، ط6.

بروب، فلاديمير. (1989م). **مورفولوجيا الحكاية الخرافية**، ت: أبو بكر أحمد باقادر، وأحمد عبد الرحيم نصر، النادي الأدبي الثقافي بجدة، المملكة العربيّة السعودية، ط1.

بروك، بيتر. (1986م). **المساحة الفارغة (هل المسرح ضروري في عالمنا؟)**، ت: فاروق عبد القادر، كتاب الهلال، ع432.

بسفيلد، روجر. م. (1964م). **فن الكاتب المسرحيّ**، ت: دريني خشبة، مكتبة نهضة مصر، ط1.

بشر، كمال. (1995م)**خاطرات مؤتلفات في اللغة والثقافة**، دار الفكر، القاهرة، ط1.

بولتون، مارجوري. (1962م). **تشريح المسرحيّة**، ت: دريني خشبة، سلسلة الألف كتاب، 406، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط1.

بيبرس أحمد سمير. (1993م).**دراسات في المسرحيّة**، مكتبة سعيد رأفت، القاهرة، ط1.

بيبرس، أحمد سمير. (1985م)**المسرح العربيّ في القرن التاسع عشر**، مكتبة سعيد رأفت، القاهرة.

بيرتون، أ.ج. (1966م).**التمثيل في المدارس**، ت: رياض ترك، سلسلة الألف كتاب، 609، القاهرة، مؤسسة سجل العرب، ط1.

تسهير، جولد. (1959م)**العقيدة والشريعة في الإسلام**، ت: محمد يوسف موسى و(آخرون)، دار الكتاب العربيّ، القاهرة، ط2.

تلّيمة، عبدالمنعم. (1973). **مقدمة في نظرية الأدب**، دار الثقافة للطباعة، القاهرة.

توق، محيي الدين وآخرون. (2007م)**أسس علم النفس التربوي**، دار الفكر، عمان، ط4.

الحجاجي، أحمد شمس الدين. (1984م). **الأسطورة في المسرح المصري المعاصر**، دار المعارف، القاهرة، ط1.

الحديدي، علي. (1982م). **في أدب الأطفال**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط3.

حسين، كمال الدين. (1994م). **مقدمة في مسرح ودراما الطّفل**، منشورات كلية رياض الأطفال، كمال الدين، القاهرة.

الحفني، عبدالمنعم. (1962م)**فن التأليف والإخراج والتمثيل**، مكتبة الدراما، دار الكتاب العربيّ، القاهرة.

حمادة، إبراهيم. (د ت). **طبيعة الدراما**، سلسلة كتابك (26) دار المعارف، القاهرة.

حمادة، إبراهيم. (1985م). **معجم المصطلحات الدرامية والمسرحيّة**، دار المعارف، القاهرة، 1985م.

حمودة، عبدالعزيز. (1997م). **البناء الدرامي**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

خرما، نايف. (1978م) **أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة**، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ع9.

خصاونة، سهام محمود وآخرون. (2003م). **كتاب العلّوم، الصف الثالث الأساسي، ج2**، وزارة التربية والتعليم، الأردن، ط3.

خضر، خليل محمد وآخرون. (2006م). **كتاب علوم الأرض والبيئة للمرحلة الثانوية، (الفرع العلّمي)،المستويان الأوّل والثاني**، منشورات وزارة التربية والتعليم، الأردن، ط1.

ديوكس، أشلي. (د ت). **الدراما**، ت:محمد خيري، مراجعة عبد الحميد يونس، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، القاهرة، عالم الكتب، ط1.

الراعي، علي. (د ت) **توفيق الحكيم فنان الفرجة وفنان الفكر**، مكتبة الآداب، القاهرة.

رشدي، رشاد. (1968م) **نظرية الدراما من أرسطو إلى الآن**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

ستيس، ولتر. (1967م). **الزمان والأزل**،(مقال في فلسفة الدين)، ت: زكريا إبراهيم، المؤسسة الوطنية للطباعة والنشر، بيروت.

سلدن، صمويل. (1970م) **مقدمة في الكتابة المسرحيّة**، ت: مصطفى الجويني، دار النهضة العربيّة، القاهرة.

سنو، غسّان منير. (1997م). **القيم والمجتمع**، دار صادر، بيروت، ط1.

سويّد، محمد نور بن عبد الحفيظ. (1998م) **منهج التربية النبوية للطّفل**، دار ابن كثير، بيروت، ط1.

الطابور، عبدالله. (1998م) **المسرح في الإمارات، النشأة والتطوّر**، دائرة الثقافة والإعلام، الشارقة.

طاليس، أرسطو. (د ت). **علم الأخلاق إلى نيقوماخوس**، ت: أحمد لطفي السَّيِّد، دار الكتب المصرية، القاهرة.

طاليس، أرسطو. (1953م). **فن الشعر**، ت: عبدالرحمن بدوي، دار النهضة المصرية، القاهرة.

عايدابي، يوسف. (2002م). **نحو مسرح للطّفل (وقائع مؤتمر علمي)**، منشورات دائرة الثقافة والإعلام، الشارقة، ط1.

عبدالقادر، عبدالإله. (1985م). **المسرح في الإمارات، رؤيا نقدية**، مطبعة فرع بن دسمال، أبو ظبي، ط1.

عبدالقادر، عبدالإله. (1988م). **تاريخ الحركة المسرحيّة في دولة الإمارات العربيّة المتحدة، 1960- 1986**، منشورات دار الفارابي، أبو ظبي، ط2.

عبدالنبي، رزق حسن. (1985م). **الطريقة الكشفية والدرامية في تدريس العلّوم للمرحلة الأساسية (دراسة مقارنة)**، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.

عبدالنبي، رزق حسن. (1993م). **المسرح التعليمي للاطفال**، (مسرحة المناهج)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

عبدالله، عدنان خالد. (1986م). **النقد التطبيقي التحليلي**، دار لشؤون الثقافية، وزارة الثقافة والإعلام، بغداد، سلسلة كتب شهرية (آفاق)، ط1.

العتوم، عدنان يوسف وآخرون. (2008م). **علم النفس التربوي (النظرية والتطبيق)**، دار المسيرة، عمان، ط2.

عدس، عبدالرحمن. (2000م). **مبادئ علم النفس**، دار الفكر، عمان، ط1.

عزيزية، محمد. (1997م). **الإسلام والمسرح**، ت: رفيق الصبّان، مطابع الهيئة المصرية العامّة، القاهرة، ط2.

علوان، عبدالله ناصح. (1981م). **تربية الأوّلاد في الإسلام**، دار السلام للطباعة والنشر، بيروت، ط3.

العناني، حنان عبدالحميد. (1990م). **الدراما والمسرح في تعليم الطّفل**، دار الفكر، عمان، ط1.

العناني، حنان عبدالحميد. (2005م). **علم النفس التربوي**، دار صفاء، عمان، ط3.

العناني، حنان. (د.ت). **أدب الأطفال**، دار الفكر، عمان، ط2.

عيّاد، شكري. (1971م)**الأدب في عالم متغير**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

عياصرة، أحمد حسن وآخرون. (2006م)**كتاب العلّوم للصف الخامس**، ج2، وزارة التربية والتعليم، الأردن، ط1.

عياصرة، أحمد حسن وآخرون. (2005م)**كتاب العلّوم للصف الرابع**، وزارة التربية والتعليم، الأردن، ط1.

غسّان، ضياء. (1984م)**القيم في العملية التربوية**، سلسلة معالم تربوية، مؤسسة الخليج العربيّ.

غنيم، عبدالحميد. (1966م)**صنّوع رائد المسرح المصري**، الدار القومية للطباعة والنشر، القاهرة، ط1.

فورستر، إ. إم. (1994م). **أركان الرواية**، ت:موسى عاصي، جروس برس، طرابلس، لبنان، ط2.

فون دير لاين، فريدريش. (1984م). **الحكاية الخرافية (نشأتها، مناهج دراستها، فنيتها)**، ت: نبيلة إبراهيم، مكتبة غريب، القاهرة.

الفيروز أبادي،مجد الدين محمد بن يعقوب. (1980م). **القاموس المحيط**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

القط، عبدالقادر. (1978م). **في الأدب العربيّ الحديث**، مكتبة الشباب، القاهرة، ط1.

قطب، محمد. (د.ت). **منهج التربية الإسلامية**، دار القلم، القاهرة، ط2.

كنعان، أحمد علي. (1995م)**أدب الأطفال والقيم التربوية**، المطبعة العلّمية، دمشق، ط1.

كير، وولتر. (1996م)**عيوب التأليف المسرحيّ**، ت: عبدالحليم البشلاوي، مكتبة مصر، القاهرة.

اللقاني، أحمد؛ الجمل، علي. (1999م)**معجم المصطلحات التربوية المُعرّفة**، عالم الكتب، القاهرة، ط2.

لنداو، يعقوب م. (1972م). **دراسات في المسرح والسينما عند العرب،** ت: أحمد المغازي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

مجمع اللّغة العربيّة في القاهرة. (1985م). **المعجم الوسيط،** دار عمران، القاهرة، ط3.

مجمع اللغة العربيّة في القاهرة. (1990م). **معجم ألفاظ القرآن الكريم.**

مخلوف، حسنين محمد. (1981م) **صفوة البيان لمعاني القرآن،** منشورات وزارة الشؤون الإسلامية، دولة الإمارات العربيّة المتحدة، ط2.

المصلح، أحمد. (1999م). **أدب الأطفال في الأردن (دراسة تطبيقية)،** منشورات وزارة الثقافة، الأردن، عمان، سلسلة كتاب الشهر (4)، ط2.

مندور، محمد. (د.ت). **المسرح النثري،** دار نهضة مصر، القاهرة.

مندور، محمد. (1971م). **محاضرات في مسرحيّات عزيز أباظة،** منشورات معهد البحوث والدراسات العربيّة، القاهرة.

مومني، إدريس فالح وآخرون. (2005م) **كتاب العلّوم للصف الأوّل الأساسي،** وزارة التربية والتعليم، الأردن، ط1.

ميلر، سوزانا. (1987م). **سيكولوجية اللعب،** سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ع120، كانون أول.

نجم، محمد يوسف. (1967م) **المسرحيّة في الأدب العربيّ الحديث،** دار الثقافة، بيروت، لبنان، ط2.

نجيب، أحمد. (1982م) **القصة في أدب الأطفال،** جمعية المكتبات المدرسية، القاهرة.

نجيب، أحمد. (1982م). **فن الكتابة للأطفال،** دار الكاتب العربيّ، القاهرة، ط5.

نواصرة، جمال محمد. (2003م) **أضواء على المسرح المدرسي ودراما الطّفل،** عالم الكتب الحديث، إربد، ط1.

النوايسة، عبير. (2004م). **أدب الأطفال في الأردن،** دار اليازوري، عمان، ط1.

النووي، أبو زكريا يحيى بن شرف. (1412هـ) **رياض الصالحين،** المكتبة الإسلامية، عمان، الأردن، ط2.

نيكول، الأرديس. (1958م). **علم المسرحيّة**، ت:دريني خشبة، مكتبة الآداب، القاهرة.

نيلمز، هيننج. (1961م). **الإخراج المسرحيّ**، تأمين سلامة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط1.

هلال، محمد غنيمي. (1977م). **النقد الأدبي الحديث**، دار نهضة مصر، القاهرة، ط1.

هولب، روبرت. (1994م). **نظرية التلقّي**، ت: عز الدين إسماعيل، كتاب النادي الأدبي الثقافي بجدة (97)، ط1.

الهيتي، هادي نعمان. (1988م). **ثقافة الأطفال**، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت، ع123، آذار.

هيجل. (1983م) **موسوعة العلّوم الفلسفية**، ت: إمام عبد الفتاح إمام، دار التنوير، بيروت، ط1.

وارد، وينفريد. (1966م). **مسرح الأطفال**، ت محمد شاهين الجوهري، الدّار المصرية للتاليف والترجمة، القاهرة، ط1.

يسين، السيد. (1992م). **التحليل الاجتماعي للأدب**، مكتبة مدبولي، القاهرة، ط3.

يونس، عبدالحميد. (1994م). **خيال الظلّ**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط1.

ج. المواقع الإلكترونية

درار، مالك. (2006). **أدب الأطفال وأهميته عند النشء**، مقالة منشورة في صحيفة الجزيرة، (صحيفة سعودية على شبكة الإنترنت) Chief@al-jazirah.com.sa، ع12508، الأربعاء، 7ذو الحجة 1427، 27 ديسمبر 2006م.

الفيصل، سمر روحي، **أدب الأطفال وثقافتهم**، مقال منشور على شبكة الإنترنت، منتديات اليسير للمكتبات وتقنية المعلومات، www.alyaseer.net

د. الدوريات

أبو هيف، عبدالله. (2000م). الكتابة بوصفها استعارة، (مقاربة نظرية لمفهوم الكتابة للأطفال واليافعين)، مقالة منشورة في **مجلة علامات في النقد**،

النادي الأدبي الثقافي في جدّة، ع38،للمجلــد العاشــر، رمــضان 1421، ديسمبر، ص218 -240.

المعموري، ناجح. (2000م). المسكوت عنه في ملحمة جلجامش، **مقالة في مجلــة أفكار**، وزارة الثقافة، الأردن، ع144، آب، ص56 -57.

الشوابكة، محمد علي . (1992م).النفط والتحوّل الاجتماعي، دراسة في مدن الملح لعبدالرحمن منيف، **مجلة دراسات**، الجامعة الأردنية، عمان، مجلد19أ،ع1، 285 -295.

المنصور، وسيمة. (2000م). توظيف المأثور القولي في تنمية لغة الطّفل، **مجلــة عالم الفكر**، الكويت، مجلد28، ع3، (يناير مارس)، ص160 -175.

السيرة الذاتية

- **الاسم**: معاذ جميل أحمد الحياري
- **الكلية**: الآداب
- **التخصص**: اللغة العربية / برنامج الدكتوراة
- **السنة**: 2008م.
- **العنوان البريدي**: السلط/ جامعة البلقاء التطبيقية/ كلية السلط.
- **الهاتف الأرضي**: 053553125
- **الهاتف النقال**: 0777747590